



Estudi de la gestió de les desigualtats ètniques als centres públics de secundària de Sant Boi de Llobregat

Sara Sangüesa Jerez
Tutora: Marina Elias
Grau de Sociologia

El propio profesor por pura supervivencia tiene que adecuarse a la diversidad del aula [...] Hoy en día si tú quieres que aprendan algo es preferible poco y bien que mucho y mal. Y esto de poco y mucho, ¿en función de qué? Si yo soy capaz de despertar el espíritu crítico a mis alumnos, aunque no recuerden jamás en su vida el complemento predicativo, yo me habré dado por satisfecha. Que lean y sepan lo que firmen.

(Docent. Camps Blancs)

AGRAÏMENTS

Com que aquest estudi s'ha fet des d'una situació excepcional provocada per una pandèmia, volia dedicar una secció per agrair a aquelles persones que, de forma telemàtica, han contribuït essencialment a la creació d'aquest treball.

En primer lloc, agrair a la Marina, la meva tutora de seguiment, per la seva atenció i la seva predisposició a ajudar-me a realitzar aquest estudi, que tot i havent sigut a distància, ha estat sempre disposada a assistir els meus dubtes i fer-me recomanacions.

D'altra banda, volia donar les gràcies a aquells que han estat disposats a treure una part del seu temps per contribuir al meu treball a través del seu testimoni i les seves opinions vers els temes que se'ls proposaven. En quant als docents, destacar la seva predisposició a narrar els processos de desenvolupament de dinàmiques al seu centre. I en referència als alumnes, mencionar el seu caràcter proactiu, així com la seva consciència social en contra de les desigualtats que es veuen reflectides en les entrevistes; fet que contraria a tot aquell que diu que l'adolescència és una etapa d'irresponsabilitat i inconsciència.

Per últim, agrair a aquells que creuen ferventment en l'educació pública com a espai lliure de discriminacions racials i ètniques, i que col·laboren en el manteniment i millora d'aquesta.

RESUM

Aquest estudi presenta un anàlisi de la gestió de la diversitat ètnica a través de la comparació del testimoni d'alumnat i professorat de tres centres públics de secundària del municipi de Sant Boi de Llobregat. Mitjançant una prèvia recerca bibliogràfica, s'identifiquen els potencials processos de segregació que es porten a terme als centres d'aquesta titularitat. Alhora s'analitzen les valoracions i propostes d'alternativa dels membres per tal de poder reduir les dificultats d'adaptació i les discriminacions. També s'analitza com els processos de segregació urbana es traslladen a l'àmbit educatiu i per tant, es reflexiona sobre si la solució es trobaria més bé en una intervenció municipal. S'arriba a la conclusió de que sí existeix una percepció de tracte diferencial al sistema educatiu de les persones estrangeres, que roman en l'adaptació a la cultura escolar espanyola més que en les possibles discriminacions viscudes dins de l'aula.

Paraules clau: Desigualtats educatives, segregació escolar, diversitat ètnica, cultures escolars, currículum educatiu, segregació urbana.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the management of ethnic diversity through the comparison of the testimony of students and teachers of three public secondary schools in the municipality of Sant Boi de Llobregat. Through a previous bibliographic research, the potential processes that create segregation in public centers are identified. At the same time, the assessments and proposals of alternative of the members are analyzed in order to be able to reduce the difficulties of adaptation and discrimination. It also analyzes how the processes of urban segregation are transferred to the educational field and, therefore, it reflects on whether the solution would be found in municipal intervention. It is concluded that there is a perception of differential treatment in the educational system of foreigners, which remains in the adaptation to the Spanish school culture rather than in the possible discrimination experienced in the classroom.

Key words: Educational inequalities, school segregation, ethnic diversity, school cultures, academic curriculum, urban segregation.

ÍNDEX

<i>I. INTRODUCCIÓ</i>	3
<i>II. MARC TEÒRIC</i>	4
DIFERÈNCIES DE CULTURES ESCOLARS A L’AULA	4
EL PROFESSORAT I EL DISCURS DE LA MERITOCRÀCIA	6
EL CURRÍCULUM OCULT.....	7
FRACÀS ESCOLAR I ETNICITAT.....	8
ADAPTACIÓ DE CODIS	10
ESCOLA ETNOCÈNTRICA	10
GESTIÓ DE L’AULA COM A ELEMENT DE SEGREGACIÓ	11
SEGREGACIÓ URBANA I SEGREGACIÓ ENTRE ESCOLES.....	13
<i>III. OBJECTIUS I HIPÒTESIS</i>	15
<i>IV. METODOLOGIA</i>	16
<i>V. ANÀLISI DE RESULTATS</i>	18
DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA.....	18
ESTRUCTURA DEL MUNICIPI	18
DESCRIPCIÓ DELS BARRIS	20
ANÀLISI DE LES ENTREVISTES.....	24
ALUMNAT	24
PROFESSORAT	28
OBSERVACIONS DE LES ENTREVISTES	35
<i>VI. DISCUSSIÓ DE RESULTATS</i>	37
<i>VII. CONCLUSIONS</i>	41
<i>VIII. BIBLIOGRAFIA</i>	43
<i>IX. ANNEXOS</i>	47
ANNEX 1. GUIÓ DE LES ENTREVISTES	47
ANNEX 2. RESUM DE LES ENTREVISTES	54
ANNEX 3. CITES DESTACABLES	79

I. INTRODUCCIÓ

Els instituts de secundària són llocs de convergència de diverses cultures i contextos. Per això mateix, la importància roman en mantenir el sistema educatiu neutre i lliure de qualsevol discriminació. Sembla que en passar els anys tant el professorat com l'alumnat han pres consciència de la importància de l'eliminació d'estigmes en les institucions educatives. Però tot i així, aquestes conductes no només existeixen en manifestacions explícites dels companys i dels professors sinó també es poden fer paleses en l'estructuració dels currículums escolars i les estratègies marcades per formar les línies de cada curs, especialment per nivells. El currículum escolar modela els coneixements que la gran part de la població tindrà, pel caràcter obligatori d'aquesta etapa educativa. D'altra banda, en quant l'alumnat estranger en ocasions estarà acostumat a altres cultures escolars, el nivell acostumarà a ser més baix, i per tant acumular-los en una classe diferent a la dels altres companys pot arribar a ser contraproductiu.

D'aquesta manera, la importància d'aquest treball es troba en esbrinar fins a quin punt són conscients els membres de les institucions educatives d'aquests biaixos. Es centrarà en l'etapa secundària, doncs és una etapa clau en la socialització secundària de qualsevol. També es centrarà en centres de titularitat pública, fet que augmenta alhora la diversitat de perfil d'alumnats a cada centre, i a una escala local, doncs també s'analitzaran els processos de segregació urbana per poder associar-los a les situacions que es viuran dins de l'escola. Això es farà mitjançant l'estudi d'una de les ciutats que conformen l'Àrea Metropolitana de Barcelona, Sant Boi de Llobregat, tant per la seva estructura de barris com la seva proporció de centres públics; havent-hi pràcticament un per barri. D'aquesta manera, es faran més evidents les dinàmiques urbanes i el seu impacte dins dels centres escolars.

II. MARC TEÒRIC

A continuació es portarà a terme el marc conceptual que guiarà el treball d'anàlisi d'entrevistes reflectit més endavant. Seguint l'objectiu principal d'obtenir informació sobre la percepció de l'alumnat vers la segregació intraescolar ètnica en la creació de línies, així com de l'adaptació curricular, es recull informació sobre les diferències culturals a l'aula, així com el discurs meritocràtic del professorat i el currículum ocult, per poder descriure alhora el segon objectiu, que és el de descobrir l'impacte que el professorat té sobre els alumnes, així com l'adaptació del primer al currículum escolar. De la mateixa manera, per poder esbrinar l'adaptació de l'alumnat amb el mateix currículum, es fa un estudi sobre la relació del fracàs escolar i l'etnicitat, l'adaptació de codis i la formació d'una escola etnocèntrica. Per últim, per tal de cobrir l'objectiu d'analitzar els processos de segregació urbana dins de l'aula, es fa un repàs bibliogràfic d'aquests processos i l'impacte que tenen dins de la conformació dels instituts públics.

DIFERÈNCIES DE CULTURES ESCOLARS A L'AULA

Per analitzar els processos de segregació dins dels centres educatius a l'etapa de secundària no es poden obviar els possibles biaixos que la docència pugui tenir vers l'alumnat. El professorat, com a actor social independent als contextos socials que coincideixin dins de l'aula, tindrà certes percepcions sobre l'alumnat, que poden afectar el seu tracte amb ells. Així mateix, aquests biaixos integrats per la socialització prèvia del professorat poden afectar alhora en el rendiment de l'alumnat, ja que el nivell d'atenció dels docents dependrà de les seves possibles concepcions de la societat. Pel que fa aquest treball, l'ètnia és un dels factors més recurrents (alhora que més obvis) pels quals el professorat estableix diferències entre l'alumnat. De la mateixa manera, les expectatives del professorat acostumen a venir condicionades per la distància entre la cultura escolar representada pels mateixos i la cultura de les minories presents a l'aula.

“Els continguts de la cultura escolar majoritària legitimats des del professorat s'uneixen a la manca d'informació aprofundida sobre els bagatges i els contextos reals de la vida dels infants d'origen minoritari, de tal manera que, les representacions sota prejudicis i estereotips s'adhereixen a aquesta informació (esbiaixada) i també a la que l'ensenyant rep la majoria de les vegades des de la seva infància i que sovint pot veure's induït a transmetre.” (Ballestín, 2010, p.67)

Aquí es fa palès l'efecte que al 1969, Rosenthal i Jacobson van anomenar Efecte Pigmalión; que descriu el condicionament de la postura que prendrà el docent en referència amb l'escletxa cultural que té sobre els seus estudiants. Així mateix, reproduiran aquells bagatges culturals que l'alumnat arrossegui i que l'establirà en una desigualtat legitimada per les institucions. D'aquesta manera, les desigualtats que es reproduïen a partir de missatges transmesos de

manera inconscient es faran paleses en quant als estereotips vinculats als seus estatus i orígens socioculturals. Aquesta implicació ètnico-cultural es demostra principalment en les taxes de “fracàs escolar”, terme que es tractarà més endavant en aquest marc teòric.

Segons Ballestín (2010), els professors ja assumeixen les pautes socialitzadores minoritàries i les del model cultural representat per la institució. D'aquesta manera, aquí és on s'inicia l'imaginari que porta el professorat a transmetre les seves pautes com a universals i neutres. Tanmateix, els continguts de la cultura escolar es sumen a la falta d'informació sobre els contextos de vida del alumnes d'origen minoritari; ja no només en termes de possibles prejudicis i estereotips, sinó de falta de context en la informació que l'alumnat rep de manera diferenciada en referència amb la visió que cada cultura té sobre l'educació (a la importància que li donen tant a l'educació formal com a la no formal, la implicació dels pares en el procés d'aprenentatge, les maneres de portar a terme els deures a casa¹... en definitiva tot allò referent als valors del context cultural de cada família i les seves experiències de vinculació escolar).

La misma Naima atribuye en parte al desconocimiento parcial del castellano la “confusión” y el malestar que experimentaba por entonces. Pero, para ella, la expresión “lo que sabía no valía”, contiene mucho más que referencias meramente lingüísticas: la violencia que supone para los niños el no saber frente a sus colegas y profesores. Naima había ido al colegio en Marruecos, pero ese saber adquirido no era objeto de reconocimiento, ella percibía que se ponía en cuestión su capacidad de “entender” en un sentido amplio. No se trataba sólo del idioma. (Franze, 2002, p.289)

Així mateix, s'utilitzen arguments de caire culturalista que perpetuen segregacions segons estatus social, amb arguments sobre trets incompatibles de les cultures no autòctones amb la de la majoritària; en comptes de posar l'èmfasi en la falta de informació de l'última en respecte amb la resta. Paral·lelament, es donen aquestes reproduccions de la cultura occidental, com també es dona un altre procés de reproducció a les cultures estrangeres, doncs els estereotips acaben essent acceptats i assimilats, donant-se una “profecia autocomplerta”²:

[...] Según esta lógica, si se espera que a un estudiante le vaya mal en la escuela se le ofrecerá un tipo de trato afín con tal expectativa que –si es persistente– acabará influyendo sobre el comportamiento del estudiante y limitando sus oportunidades de éxito académico. Así pues, diferentes expectativas conducen a diferentes prácticas docentes y diferentes formas de relación con el alumnado que generan entornos de enseñanza- aprendizaje y experiencias educativas ampliamente divergentes (Tarabini, 2015, p.352)

¹ Aquest concepte té una alta relació amb l'Efecte Mateu, que descriu aquella dificultat/assistència (o falta d'ella) en desenvolupar certa tasca en relació amb la posició de partida d'altres. En el món de l'educació això es reproduiria en aspectes com ara la dificultat en la lectura, la fluïdesa oral (Stanovich, 1986)...

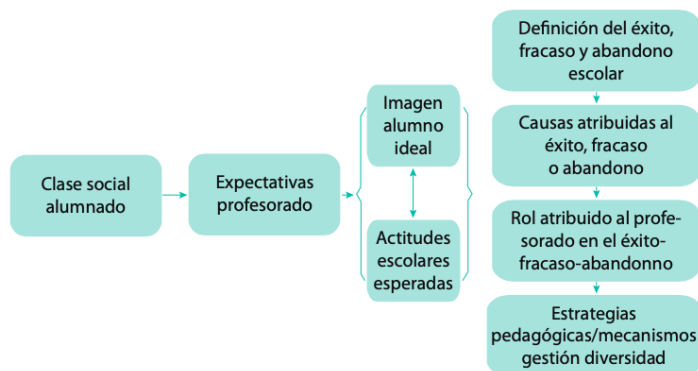
² La “profecia autocomplerta”, formalitzada per Robert Merton a la seva obra *Teoria social i estructura social* també ha sigut estudiada en quant a la seva relació amb les expectatives del professorat (Jussim & Harber, 2005).

EL PROFESSORAT I EL DISCURS DE LA MERITOCRÀCIA

A l'anterior apartat s'ha mencionat com el professorat és una eina dins del sistema educatiu que facilita la transmissió de la cultura escolar majoritària. Així mateix, el professorat ha acceptat històricament una visió meritocràtica de l'educació, on aquells que s'adapten de manera més fàcil a les metodologies i avaluacions proposades al sistema escolar són els que tenen més èxit i possibilitats d'ascens a educacions superiors. Paral·lelament, a aquesta visió se li ha de sumar la concepció que tenen sovint sobre la centralització de les capacitats individuals de qualsevol dintre d'aquest "èxit" educatiu. Es pressuposa que els individus són lliures per decidir les seves pròpies accions, sense tenir en compte l'efecte que puguin tenir els diferents condicionants estructurals sobre les pràctiques que condicionen les seves accions.

Es más, los discursos basados en la falta de interés tienden a esconder una estricta separación entre la dimensión instrumental y expresiva de las actitudes escolares, considerando que, si bien la primera va más allá de la responsabilidad del individuo, la segunda es perfectamente manejable y controlable. [...] De este modo, la atención educativa específica para los alumnos con dificultad se concibe como un premio y no como un derecho educativo al que debería tener acceso todo el alumnado. Así pues, desde este punto de vista, se presupone que destinar recursos específicos (sea en forma de profesorado, de organización horaria, etc.) para atender la diversidad educativa existente entre el alumnado es una excepción y no la base a partir de la cual organizar el día a día en los centros (Tarabini, 2015, p.354).

Figura 1. Model d'anàlisi del model de meritocràcia en la ment del professorat



FONT: Tarabini, A. (2015)

De la mateixa manera, també s'acostuma a atribuir a la família part de la responsabilitat del "fracàs" i abandonament familiar; finalment culpant sovint a les famílies de classe treballadora i immigrant. El concepte de Bonal d'alteritat familiar explicaria les dissidències que hi ha entre la incomprensió dels alumnes i les famílies de les pràctiques, llenguatges, les directrius i les dinàmiques d'una institució -obligatòria- de la que es senten aliens (Collet, J. *et al.*, 201). Així mateix, com les famílies de classe obrera no coincideixen amb el capital cultural utilitzat al si de les aules, els recursos de les famílies tindran una correlació directa amb la facilitat dels joves en adaptar-se a tals pràctiques extraescolars:

These presumptions of universality and deficiency are some of the major cause of inequities in the educational opportunities provided to students from diverse ethnic, racial, cultural, and ability backgrounds. (Gay, 2002, p.617)

Tanmateix, la visió meritocràtica de l'educació s'ha establert com a paradigma, normalitzant certes pràctiques associades amb "l'èxit" escolar. En suma, el professorat doncs no és un agent neutre en la gestió de les desigualtats. Les seves pràctiques i discursos configuren les experiències, identitats i oportunitats dels estudiants. No obstant, no es pot culpar únicament al cos docent d'aquests processos; el professorat, igual que l'alumnat, actua en un determinat context institucional, econòmic i social que determina les seves pràctiques i expectatives. Així mateix, la solució no es trobaria tant en modificar les conductes individuals del professorat sinó en canviar les condicions que provoquen aquests possibles biaixos de classe que afecten en les seves expectatives sobre l'alumnat (Tarabini, 2015).

EL CURRÍCULUM OCULT

En suma amb aquests efectes esmentats que provoquen una reproducció indirecta d'estereotips a través de la creació d'expectatives per part del professorat, és important mencionar que aquests mecanismes de reproducció també es poden donar de manera invisible a través del biaix que el currículum suposa dins de l'ensenyament.

A l'any 1976, Bowles i Gintis varen escriure *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic Life*. En aquest teoritzaven sobre com el sistema educatiu contribueix a configurar la personalitat de quelcom, a través d'habituar l'estudiant a la disciplina de treball, així com els tipus de comportament personal, el mode de presentar-se a un mateix, la pròpia imatge i les identifications de classe social (Giddens, 2013). Així mateix, afirma que les estructures de l'escola es corresponen amb les estructures de la vida laboral.

En definitiva, el que va mostrar aquest estudi és que existeix un currículum ocult, a través del qual els alumnes aprenen disciplina, submissió a la jerarquia i acceptació passiva del *statu quo*³. Alhora, Ivan Illich (1970) és un dels autors que ha analitzat l'efecte del currículum ocult, especialment a la seva obra *Deschooling Society*. L'autor sosté que les escoles obligatòries s'han desenvolupat per tal de fer-se càrrec de quatre tasques bàsiques:

- 1) Ser llocs de custòdia
- 2) Distribuir a les persones en funcions ocupacionals
- 3) Ensenyar els valors dominants
- 4) Facilitar l'adquisició de capacitats i coneixements socialment aprovats.

³ En termes funcionalistes, Robert Merton consideraria les funcions descrites associades amb el currículum ocult serien funcions latents, essent les funcions manifestes de l'escola aquelles relatives a l'escola com a mer institució reproductora de coneixements universals de caire únicament teòric.

Així mateix, ell denominà l'acceptació acrítica de l'ordre social imposat a través de les escoles com a "consum passiu". La relació d'aquest currículum ocult amb l'etnicitat es trobaria en que l'educació actua com a un mecanisme de reproducció social i cultural. Per aquest motiu, certs perfils ètnics solen anar associats alhora a certs perfils de classe, que sovint multipliquen les seves possibles situacions de vulnerabilitat, especialment si parlem de l'alumnat d'escoles públiques.

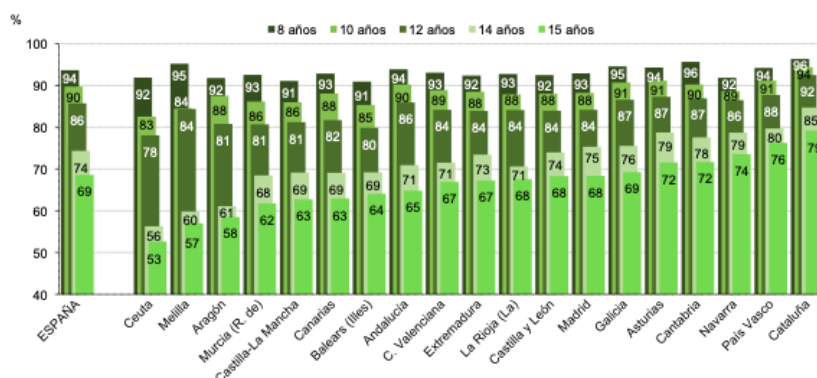
FRACÀS ESCOLAR I ETNICITAT

Majoritàriament, existeix un consens sobre el concepte de "fracàs escolar" actual, que compren totes aquelles experiències en les quals l'alumnat no completa l'escolaritat obligatòria. Així mateix, la construcció de la problematització del concepte de "fracàs escolar" a Espanya és producte d'un procés històric, que té lloc a les societats europees a partir de la segona meitat del segle XX; que alhora adopta sentits diferents en funció dels contextos històrics i socials (Rujas, 2016). L'escola tendeix a fer responsable del fracàs, l'exclusió i la distància al mateix estudiant; precisament pel seu caràcter estàtic que és incapaç d'adaptar-se a una societat dinàmica (Gratacós & Ugidos, 2011).

Tornant a la importància de les cultures escolars dins del poder d'aprenentatge, quan es parla de l'adaptació cultural escolar per part de col·lectius d'altres ètnies, alhora cal tenir en compte la procedència del subjecte que estiguem tenint en compte. Si s'observen les taxes d'idoneïtat⁴ per comunitats autònomes a Espanya, aquelles amb xifres més baixes són les corresponents a les comunitats de Ceuta, Melilla, Aragó, Múrcia i Castella-la Manxa. Paral·lelament, si analitzem quines són les comunitats autònomes amb més població estrangera, observem que hi ha una relació entre algunes de les comunitats; en especial Melilla o Múrcia (en segona posició i setena respectivament). Altrament, si observem la taxa de graduats en l'Educació Secundària Obligatòria per CCAA (figura 4), podem observar com també coincideixen aquestes taxes amb les dues gràfiques prèvies; essent Ceuta i Melilla aquelles a la cua de graduacions, però de necessària menció les Illes Balears o les Canàries, que són dues de les CCAA amb més població estrangera i alhora la setima i setena per la cua en la taxa d'abandonaments escolars (amb xifres de 6,4 i 3,5 menors a la mitjana espanyola).

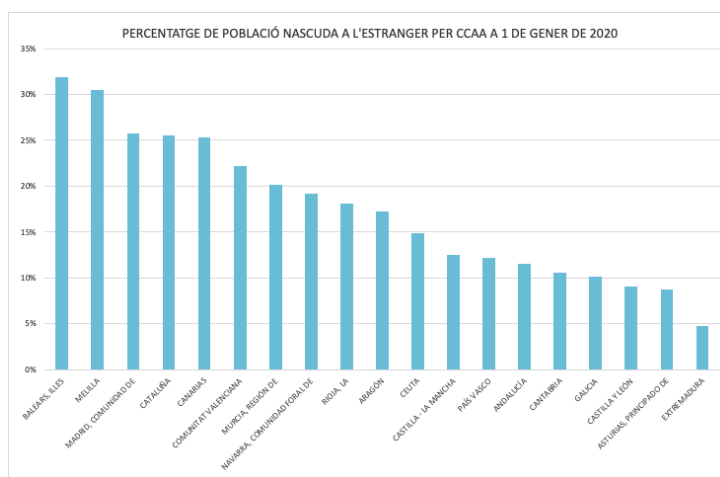
⁴ La taxa d'idoneïtat refereix a la correspondència de l'edat de l'alumne amb el curs en el que està, per analitzar els abandonaments escolars i/o les repeticions.

Figura 2. Taxes d'idoneïtat en les edats de 8 a 15 anys per Comunitat Autònoma el curs 2016-17



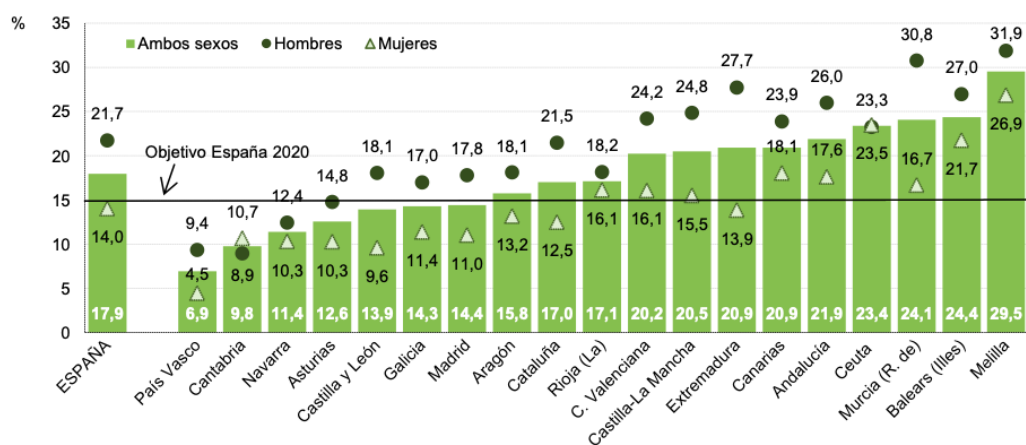
FONT: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Figura 3. Percentatge de població nascuda a l'estranger per CCAA a 1 de gener de 2020



FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Estadística del Padró Continu de l'INE (2020)

Figura 4. Taxa bruta de graduats a l'ESO per Comunitat Autònoma i sexe el curs 2016-17



FONT: Extret de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

A través de l'anàlisi d'aquests gràfics, podem veure com a Espanya s'evidencia la diferència de resultats entre l'alumnat autòcton i l'alumnat immigrant (Boussif, 2019) Però això no és només un fenomen que es doni a l'àmbit espanyol, sinó que ja ha sigut estudiat amb força anterioritat en diferents països. Un exemple és l'estudi *Education for All*, fet pel Comitè Swann el 1985 amb la col·laboració del govern britànic. En aquest es va demostrar com es consideraven notables diferències entre l'èxit acadèmic de cada grup ètnic.

School performance has long been known to show a close correlation with socio-economic status and social class, in the case of all children. The ethnic minorities, however, are particularly disadvantaged in social and economic terms, and there can no longer be any doubt that this extra deprivation is the result of racial prejudice and discrimination, especially in the areas of employment and housing. The resulting deprivation, over and above that of disadvantaged Whites, leads in many instances to an extra element of underachievement. (The Swann Report, 1985, p.768)

ADAPTACIÓ DE CODIS

Un dels factors que explica la reproducció de la identificació de l'alumnat estranger també té a veure amb la separació de codis de conducta entre diferents espais socials. Això no només s'explica per la distància entre cultures en el si familiar i el si de l'escola, sinó que alhora també té a veure amb la preservació d'una identitat cultural en l'àmbit privat, especialment per voluntat familiar, a través de la reproducció de creences, normes i valors. Per exemple, una cultura com la marroquí serà més propensa a reproduir unes conductes de respecte a l'autoritat masculina alhora que una forta orientació familiar. La gestió que cada alumne fa de la combinació de la distància entre els codis familiar i escolar i de la socialització orientada a la norma és la que genera les possibilitats d'èxit o fracàs escolar (Bonal *et al.*, 2000). Tot i així, aquí es on roman l'escepticisme de certs autors sobre l'educació multicultural⁵, doncs plantejaria accions que poden ignorar les implicacions de disposició de l'individu, alhora que poden resultar contradictòries amb determinades formes d'interpretar i viure la institució escolar per part de les minories ètniques.

ESCOLA ETNOCÈNTRICA

És obvi que les institucions escolars són clarament etnocèntriques, fet que s'objectiva principalment a través de diversos mecanismes a destacar, entre ells la configuració de la vida escolar, els codis de vestimenta adequats i/o el currículum escolar. En l'actualitat és menys usual conviure amb situacions de discriminacions explícites per motius de raça, fet que ha permès que les escoles tendixin a naturalitzar les diferències ètniques i a culpar a l'individu de la seva falta d'implicació (Giddens, 2013).

⁵ El mateix Bonal en l'obra referenciada en fa al·lusió.

L'escola mai ha tingut un paper políticament neutre com a institució. “[...] el sistema educatiu, construint un saber i un coneixement determinats, etnocèntrics i interessats políticament, no dóna lloc a la inclusió de la diversitat de manifestacions culturals i a les diferents formes de coneixement que ens porten infants i joves nouvinguts pertanyents a societats molt diverses” (Gratacós & Ugidos, 2011). L'escola té assumit que el seu paper és el de construir uns marcs mentals únics a través de l'establiment d'un coneixement comú, que representa la cultura dominant; d'aquesta manera, interpretant que els únics coneixements vàlids són aquells que la institució escolar considera com a rellevants i vàlids per les titulacions (en especial aquelles de caire obligatori). D'aquesta manera, el focus de possibles canvis, no hauria d'estar orientat únicament a poder aprofitar el potencial de l'alumnat estranger dins d'un sistema etnocèntric, sinó en no sostenir un sistema socioeconòmic injust sustentat en aquests mecanismes d'exclusió social dels quals l'educació és una de les tantes eines que fa servir.

En quant al currículum escolar, és una qüestió de debat la gestió de les temàtiques que s'han decidit ubicar com a obligatòries a les assignatures. Així com tota institució té un caire polític, el currículum educatiu també està determinat pels temes escollits per l'administració:

El debate sobre la selección de finalidades y contenidos supone un eje de todas las reformas educativas implantadas en España desde 1975 y espacio de confluencia de intereses. Un ámbito en que ciertas finalidades recibieron el influjo sociopolítico e ideológico del Estado, editores, gestores de centros, profesorado, familias y alumnado, como cuestión siempre solayada por los políticos, pero ineludible para la Didáctica de las Ciencias Sociales, por verse esta obligada a pensar por qué estas disciplinas y, sobre todo, «la historia como materia educativa, se ha prestado con [...] frecuencia a múltiples usos y abusos por parte del poder» (Palma, 2019)

GESTIÓ DE L'AULA COM A ELEMENT DE SEGREGACIÓ

Existeix un debat continu sobre quin és el mecanisme més adequat en quant a la distribució de línies per curs. Entre els diferents tipus d'agrupacions escolars, els més populars són (Pàmies & Castejón, 2015):

- *Tracking*. Es dona en aquells sistemes de diferenciació d'itineraris educatius des d'una edat primerenca (Alemanya, Bèlgica, Països Baixos, entre d'altres). El currículum i objectius escolars són diferents en funció de la divisió de les classes.
- *Ability grouping (Streaming, Banding)*. Classes conformades per cada curs escolar que poden ser variables al llarg de l'escolarització. Es fa una avaluació inicial de les capacitats de l'alumnat per després ésser classificats per classe en funció de la seva puntuació. Es porta a terme a països anglosaxons.
- *Setting*. Agrupació dels alumnes en qüestió de les seves capacitats en cada una de les assignatures. L'assignació de nivells està condicionada per les habilitats de cada alumne en les diferents assignatures, en les quals no estaran distribuïts en les mateixes classes.

- *Mixed ability*. Agrupaments heterogenis on l'experiència educativa es produeix en grups amb integrants de capacitats diverses.

Els arguments que justifiquen les agrupacions per itineraris i/o capacitats afirmen que aquests responen a l'heterogeneïtat de les necessitats educatives de l'alumnat, alhora que faciliten la tasca del professorat perquè tothom té unes capacitats similars. Però així mateix, és evident que s'explicita un altre cop l'estigmatització per part de l'escola d'aquells que "contaminen" (Pàmies & Castejón, 2015). Alhora, aquest succés té a veure amb la sobrerrepresentació de població immigrant en els nivells més baixos; i per tant, una pervivència de la segregació ètnica a les aules. La separació dels estudiants per nivells no fa més que mantenir-se en un context de desigualtat (social, econòmica i cultural) provinents del nucli familiar. De la mateixa manera, també això té un fort impacte en les metodologies d'ensenyament:

Estos estudiantes están sujetos a expectativas más bajas, reciben menos estímulos para el aprendizaje, están expuestos, con mayor frecuencia, a metodologías repetitivas y a actividades que los infantilizan, las expectativas sobre la propia trayectoria educativa son más bajas y tienen más probabilidades de abandonar la educación. [...] Frente a esta situación, en los grupos de alto nivel los profesores promueven actividades de pensamiento crítico y una mayor abstracción y a ellos les dedican más tiempo en la selección y preparación de actividades. (Pàmies & Castejón, 2015, p.340)

L'escola és un dels principals elements de socialització per l'ésser humà. Per tant, si des de primerenques edats es comença a segregar la població, és evident que això tindrà cert impacte en l'amplificació de desigualtats socials, que tenen la seva gènesi en les desigualtats de rendiment; fet que serveix també com a argument a favor de la diversitat dins de l'aula. L'informe de Xavier Bonal i Joan Cuevas, *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat* (2018) afirma que una política educativa municipal contra la segregació escolar afavoriria l'alumnat més vulnerable perquè hi actua l'anomenat efecte company. Aquest descriu l'efecte que es dona quan l'alumnat en desavantatge el fa minvar quan se l'exposa a entorns més diversos; en canvi, si tot l'alumnat està en desavantatge, els resultats es veuran empitjorats. Així mateix, pels autors la clau estaria en un sistema divers i poc segregat.

Com ja he dit, al si de les aules es generen certs processos de creació d'exclusió i segregació. No obstant això, també existeixen mecanismes que, de manera indirecta, en ocasions amb una intenció inicial de crear justament el contrari, acaben creant certa segregació. Gratacós i Ugidos (2011) parlen de dues instàncies exemplificadores d'aquestes dinàmiques:

- 1) Grups adaptats o de nivell. Indirectament, aquests grups acaben conformant-se d'alumnes procedents de minories culturals, amb la justificació de que se'ls ofereix una educació adaptada a les seves necessitats i possibilitats. No obstant, aquests grups es deterioren per la manca de referents positius i expectatives, creant d'aquesta manera un àmbit de treball negatiu i perifèric. Així mateix, el missatge implícit en aquests grups

és el de recompensar l'excel·lència a través de separar-los de possibles "obstacles" pel seu aprenentatge.

- 2) Repetició. Tal com està plantejada, la repetició té la intenció de que l'alumnat que no hagi assolit els coneixements plantejats com a mínims, ho pugui fer a través de la repetició de continguts durant un curs més. No obstant, aquest reforça els efectes negatius, degut a que la repetició pot tenir cert caràcter punitiu, amb la intenció d'establir certes conductes com a correctes. Així mateix, realment no planteja cap solució vers el problema.

L'alumnat estranger no és culpable del seu fracàs escolar doncs, si ens referim a l'etapa de secundària, l'alumnat probablement ja haurà tingut una mínima educació primària atesa al sistema escolar del que provingui (Franze, 2002). En tot cas, el problema no hauria d'estar doncs en l'alumnat nouvingut, sinó en un sistema que reflecteix els seus errors així com els de la seva pràctica educativa, que no és capaç d'assimilar uns coneixements de partida que no són els mateixos que els que estan acostumats a gestionar. En aquesta instància també són d'important menció els sistemes d'avaluació i les metodologies didàctiques que s'emprin, que també tenen un gran paper dins de l'involucrament de l'alumnat.

SEGREGACIÓ URBANA I SEGREGACIÓ ENTRE ESCOLES

Les dinàmiques que es portin a terme dins de l'aula tindran molt a veure amb el perfil de l'alumnat que es rebi al centre educatiu. Així mateix, per estudiar un centre determinat, així com les seves dinàmiques de segregació internes a l'aula, és important un estudi previ del barri en el que estigui situat el centre.

En España, hay una tendencia a que los inmigrantes vivan mayoritariamente en barrios marginales. Puesto que la inmigración presente en el panorama nacional es una inmigración económica (inmigrantes que vienen en busca de oportunidades laborales), por lo que estos no suelen tener gran poder adquisitivo. El alumnado extranjero, por lo tanto, se encuentra mayoritariamente en zonas concretas y en barrios marginales, porque la distribución de la población no se hace de manera igualitaria, lo que fomenta la segregación escolar. Esto, a su vez, hace que se estigmatice a este colectivo. Pues estos barrios, por norma general, son los más conflictivos, ya sea por la falta de oportunidades, de recursos o de educación de calidad. (Boussif, 2019, p.81)

Si l'objectiu que es té és el de combatre la segregació escolar, el que s'hauria d'abordar en primera instància doncs, és la segregació urbana. D'aquesta manera, serien necessaris criteris més equitatius de planificació urbana, així com construcció d'habitatge, dignificació de les zones més degradades... En definitiva, una millora de la seva qualitat de vida (Besalú, 2017).

Tanmateix, en aquests processos també s'han de tenir en compte les dinàmiques d'oferta de centres educatius, així com la seva repartició per barris/districtes. Actualment opera una certa

lògica competitiva, que posa en relleu les diferències de recursos que tenen els centres en funció de la seva titularitat. De la mateixa manera, existeix una divergència en quant a la qualitat dels centres educatius, posant especial èmfasi en l'educació concertada-privada (Murillo *et al.*, 2018).

La normativa referida a la política de admisión de alumnos y a la garantía de la gratuidad de la enseñanza no se ha aplicado con rigor, de tal modo que la enseñanza privada concertada no ofrece las mismas condiciones de escolarización que los centros públicos: persisten prácticas de selección de alumnos y se cobran cuotas en los niveles obligatorios del sistema educativo. (Murillo, Belavi & Pinilla, 2018, p.312)

Com podem llegir en l'última cita, existeix una gran diferència entre l'educació pública i la privada/concertada. Així mateix, aquestes dinàmiques de privatització de l'educació el que fan a la llarga és crear segregació, doncs aquella població que no disposi de recursos per finançar l'educació recorrerà a una educació pública, que alhora de disposar de menys recursos que les altres, i que en ocasions ha sigut "guetitzada", depenent de la seva ubicació geogràfica, així com de la població que la compona:

Entre aquestes famílies trobem dos tipus de motivacions per "desplaçar-se" cap a una altra àrea: una aposta decidida per l'escola privada concertada i la "fugida" d'escoles estigmatitzades o amb unes característiques que no es consideren adients [...] La composició social dels centres és el factor que més acaba pesant en l'elecció d'escola d'aquestes famílies, ja que el principal objectiu és trobar un context escolar socialment proper. Aquest tipus de raonaments són més presents en famílies amb un estatus socioeconòmic mitjà o elevat, mentre que les famílies d'estatus baix tendeixen a valorar més la proximitat i la gratuïtat dels centres. [...] En la majoria de casos l'escolarització als centres privats concertats funciona com a mecanisme de distinció social (Benito & González, 2007, p.103).

III. OBJECTIUS I HIPÒTESIS

Els objectius plantejats prèviament a la realització d'aquest estudi sobre la percepció de la gestió de la diversitat als centres públics de secundària són els següents:

- L'objectiu principal del treball seria analitzar la percepció de l'alumnat als centres de secundària públics de Sant Boi de Llobregat sobre la segregació intraescolar ètnica, així com de l'adaptació curricular.

Respecte als objectius secundaris, aquests serien:

- Descobrir l'impacte que el professorat té sobre l'alumne en quant a la gestió de les desigualtats ètniques a l'aula.
- Descriure l'adaptació dels professors del currículum escolar. Analitzar-ne la seva percepció com la de l'alumnat.
- Analitzar els processos de segregació dins de l'aula i veure'n el seu impacte dins i fora l'aula.

D'altra banda, en quant a les hipòtesis de recerca, que seran recuperades al final de l'anàlisi, són les següents:

- El fracàs escolar és major en l'alumnat estranger per la seva dificultat d'assimilar la cultura escolar espanyola, així com els continguts del currículum escolar.
- En els centres on es porti a terme una separació de línies per nivells, l'alumnat estranger s'acabarà acumulant en el nivell més baix; especialment aquells qui portin menys temps a la ciutat.
- Els professors tindran un gran impacte dins de les conductes dels alumnes en quant a la diferència. No obstant, és important destacar també el paper de les institucions familiars; tot i això, el paper dels professors és clau en quant a la gestió de la intolerància o de dinàmiques de integració.
- L'administració del currículum escolar, així com dels valors que s'ensenyin a través d'aquest, tenen molta influència dins de la integració de les diferències (des d'un nivell més macro - impacte de la temàtica impartida).
- Els barris que tinguin més presència de població de diverses ètnies i/o alhora una menor renda, tindran més assolits els mecanismes de integració de la diferència en quant han de conviure amb ella. D'aquesta manera, als centres on es concentri una major quantitat d'alumnes de posició social semblant, la diferència serà integrada amb més dificultat.
- El sistema escolar, en estar enfocat en l'assoliment de conceptes de manera mecànica, tindrà dificultats en incorporar coneixements.

IV. METODOLOGIA

Prèviament a presentar els procediments que seran emprats per tractar les dades obtingudes, cal descriure l'objecte d'estudi, així com la seva selecció. En aquest cas, l'interès de l'estudi es troba en les escoles públiques de secundària de Sant Boi de Llobregat. En primer lloc, el fet de que les seleccionades siguin de titularitat pública es justifica en el fet de la cerca de certa diversitat, especialment de caire ètnic. Com la majoria de la població que sofreix de desigualtats d'aquest tipus van a escoles públiques, aquestes seran un reflex més fidedigne d'aquestes situacions. Així mateix, la descripció dels barris de Sant Boi seleccionats serà desenvolupada en posteriors apartats; tot i així, a través de l'anàlisi d'un seguit de variables (quantitatives i qualitatives), s'ha creat una tipologia mitjançant la qual s'han seleccionat tres dels sis barris de la ciutat (alta, mitjana i baixa diversitat). Així mateix, dels cinc instituts de titularitat pública del municipi (un per barri, amb l'excepció d'un), es seleccionen els tres que, seguint la metodologia esmentada, corresponen als barris escollits.

La metodologia d'anàlisi de les variables seleccionades és merament qualitatiu, ja que es portaran a terme un seguit d'entrevistes mitjançant les quals es contrastarà la informació recollida al marc teòric. Així mateix, tal com es menciona en el paràgraf anterior, només s'utilitzaran dades estadístiques per construir les variables que recull la tipologia mencionada. En quant a la recol·lecció d'informació, la procedència de les fonts serà a partir de diferents articles i investigacions, principalment procedents de fonts *online*. Per aquest motiu, les principals dades a analitzar seran doncs les entrevistes, resum de les quals es trobarà en els annexos, així com els seus guions. A partir d'aquestes entrevistes, es compararan les respostes dels alumnes vers les dels professors, alhora que les entrevistes entre alumnes/professors de diferents centres.

Els motius pels quals es van decidir estudiar les escoles secundàries en comptes de les primàries o les post-obligatòries són els següents. En primer lloc, cal destacar la importància de la obligatorietat dels estudis de secundària. És una etapa on la docència juga un paper vital en la creació de identitats envers una etapa de transició de la joventut a l'adulthood, així com el currículum que sigui impartit i la gestió de l'aula; en resum, les experiències que l'alumnat tingui en el centre educatiu. Així mateix, l'interès principal d'estudiar la secundària en comptes de la primària rau en l'edat dels integrants del centre educatiu; perquè comencen a crear opinió, però alhora que es veuen immersos en una condició d'obligatorietat que té un fort impacte en la socialització de quelcom. Considerant que les escoles són públiques, alhora que seran reflex del barri en el que estan ubicats, es farà evident com l'escola és un element de diferenciació, en principi espacial però finalment identificatiu (Ferrer, Castejón, Castel & Zancajo, 2011, p.251).

Un cop identificats els motius de selecció dels centres, cal mencionar els criteris d'elecció dels entrevistats. L'accessibilitat a les dades ve determinada per una familiaritat amb el municipi

així com dels centres educatius i el seu funcionament. Tanmateix, el mètode principalment utilitzat per tal de seleccionar els entrevistats és de *bola de neu*, doncs el contacte amb cert docent va proporcionar contactes amb alumnes, alhora que amb d'altres professors, etc. A continuació, s'especificaran els perfils dels entrevistats:

- Centre 1 (alta diversitat). 1 docent (cap d'estudis). 4 alumnes (1 d'ells d'ètnia gitana).
- Centre 2 (mitjana diversitat). 1 docent (cap d'estudis). 3 alumnes (1 d'ells de família del Marroc).
- Centre 3 (baixa diversitat). 1 docent (professora aula d'acollida). 3 alumnes (2 d'ells del Marroc i 1 d'ells de la República Dominicana).

Una de les condicions obligatòries per cada centre va ésser que el professorat a entrevistar tingués alguna mena de contacte amb l'organització del centre educatiu, o bé que tingués contacte directe amb l'alumnat de nova arribada i amb possibles dificultats en l'adaptació. Així mateix, per l'alumnat una condició necessària era que un d'ells com a mínim fos d'una ètnia no autòctona. Les edats compreses entre els entrevistats fou d'entre 16 i 20 anys, amb la condició de que no haguessin passat més de 5 anys des de que es varen graduar de l'Educació Superior Obligatoria.

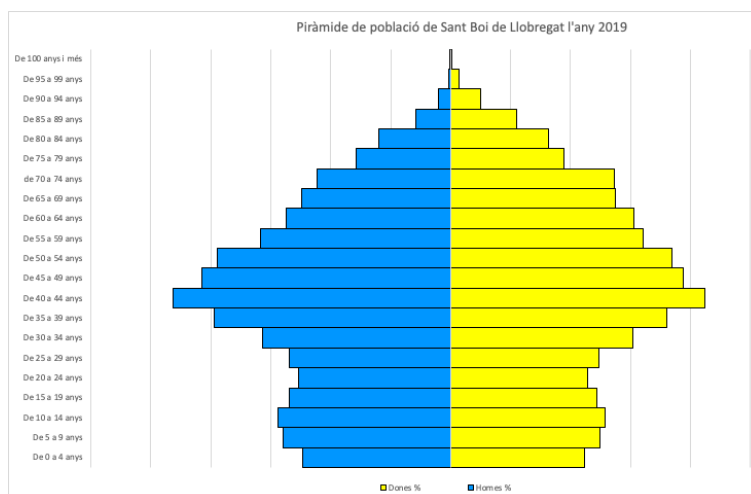
V. ANÀLISI DE RESULTATS

DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

ESTRUCTURA DEL MUNICIPI

Sant Boi de Llobregat és un municipi que pertany a l'àrea metropolitana de Barcelona, a la comarca del Baix Llobregat (Catalunya, Espanya). La seva població actual és de 83.605 habitants. Sant Boi és un dels principals nuclis de població de la comarca i un punt estratègic en el sistema de comunicacions al sud de Barcelona. La piràmide de població està composta per una població lleugerament feminitzada, amb una població majoritària compresa en les edats de 35 a 54 anys; força envellida. Així mateix, la proporció de població jove és molt baixa en referència amb la població de més edat; com a la resta del país.

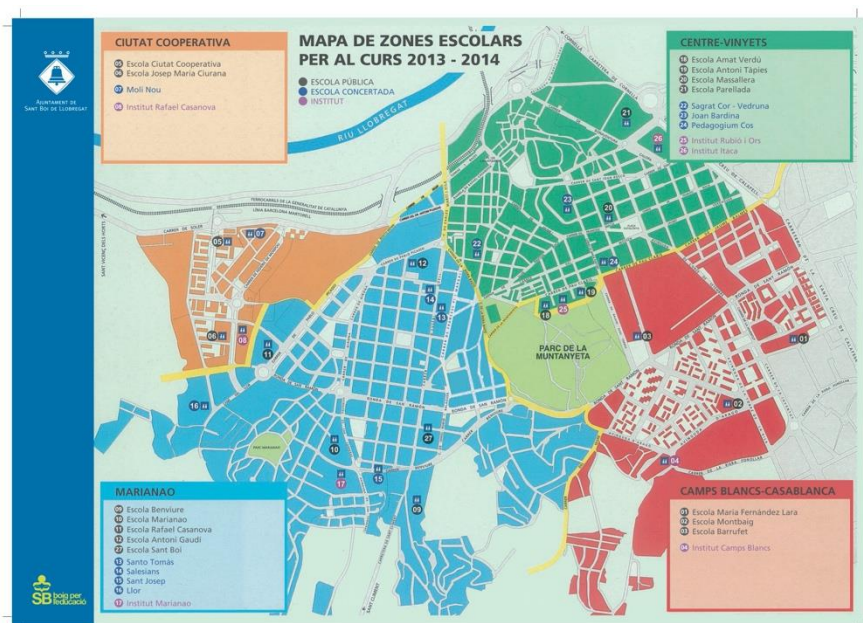
Figura 5. Piràmide de població de Sant Boi de Llobregat a l'any 2019



FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades del Padró Municipals d'Habitants de l'IDESCAT (2020)

Està compostat per 6 barris: Camps Blancs, Casablanca, Vinyets-Molí Vell, Barri Centre, Marianao i Ciutat Cooperativa-Molí Nou. Cadascuna compta amb el seu seguit d'instal·lacions; tanmateix les que ens incumbeixen són les educatives. Cadascun dels barris compta amb com a mínim dos centres d'educació primària pública, així com un institut de secundària de la mateixa titularitat; excepte a Casablanca (perquè en que zonificació escolar correspon a la mateixa que el barri de Camps Blancs). En referència als centres de titularitat concertada/privada, aquells que ofereixen educació secundària es troben únicament a la zona de Centre-Vinyets (tot i que geogràficament dits centres es trobin al Barri Centre) i Marianao. Tanmateix, només hi ha dos centres de titularitat privada que ofereixin batxillerat; i aquells centres amb millor oferta educativa post-obligatòria són dos de titularitat pública, destacant el de Camps Blancs.

Figura 6. Mapa de zones escolars de Sant Boi de Llobregat per al curs 2013-14



FONT: Ajuntament de Sant Boi de Llobregat (2013)

Com he mencionat anteriorment, a través de l'anàlisi de les característiques sociodemogràfiques, econòmiques i educatives, es varen seleccionar tres dels sis barris per analitzar la gestió de la diversitat de les seves escoles públiques. Per realitzar la tipologia de centres a seleccionar, es varen considerar varies variables, a més de la consideració de la població estrangera/composició ètnica de cada barri, a través no només d'estadístiques si no també de la descripció dels barris a través d'una observació dels mateixos. Les principals variables que es varen tenir en compte són les següents.

Taula1. Informació estimada per barris de Sant Boi de Llobregat

	Població amb rendes baixes (%)	Població amb nivell formatiu baix (%)	Taxa d'atur censal (%)	Població ocupada no qualificada (%)	Edificis en estat de conservació ruïnós, dolent o deficient (%)
Camps Blancs	17,9	17,5	36,1	9,5*	14,8
Casablanca	15,9	13,6	29,8	12,3	13,9
Barri Centre	14	14,8	20,4	11,4	15,2**
Marianao	16,5	13,9	23,9	12,4	3,5
Ciutat Cooperativa-Molí Nou	15,5	22,3	28,2	14,9	5,6
Vinyets-Molí Nou	15,1	14,9	23,6	12	7,3

FONT: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (2016)

El primer barri seleccionat va ésser Camps Blancs. La població de rendes baixes és la major de tot el municipi, alhora que també és de les majors en baix nivell formatiu. La taxa d'atur censal és la major de Sant Boi, amb un 36,1%. Tanmateix la població ocupada no qualificada és la menor, però si considerem l'anterior xifra, potser aquelles persones no qualificades no entren al món laboral. Altrament, respecte a la conservació dels edificis, és un dels barris on aquests estan més deteriorats.

El segon barri seleccionat va ser Barri Centre, doncs es pot considerar un dels contraris al barri anteriorment seleccionat. És el barri on la població amb rendes baixes és menor, amb una de les menors taxes alhora de població amb nivell formatiu baix, així com la menor d'atur censal. La taxa de població ocupada no qualificada és la segona menor després de Camps Blancs, alhora que els edificis en estat deficient és la major. No obstant, cal mencionar que, com serà observat posteriorment, és el barri històric de la ciutat.

Per últim, amb el criteri de trobar un barri intermedi a ambdós extrems, Vinyets-Molí Vell representa unes dades força properes a la mitjana dels criteris seleccionats per fer aquesta tipologia.

En relació a això, històricament s'ha creat a Camps Blancs cert estigma associat al perfil d'habitants que hi conviuen. Com altres barris de l'àrea metropolitana de Barcelona, Camps Blancs es va crear als anys 60, i va ésser configurat com a acollidor de les persones que s'acumulaven a les barraques de Barcelona; d'aquesta manera, la població assentada en el mateix continua essent de classe obrera. Molts dels que el composaven paral·lelament foren persones d'ètnia gitana, que caracteritzaren aquest territori i ho continuen fent; d'aquesta manera, independentment de la qualitat de convivència en el si del barri, ha sigut relacionat com a problemàtic degut a una societat intrínsecament intolerant amb la diferència, més encara en el context històric de la creació del barri, tot i que encara perduren els estigmes que fan associar aquest barri com a problemàtic i/o marginal.

DESCRIPCIÓ DELS BARRIS

A través d'una observació del barri, es poden veure les següents característiques al barri d Camps Blancs. Els edificis són blocs de pisos homogenis amb poc espai entre ells, sense balcons ni ascensor. El conjunt de pisos deixa un espai reduït on juguen els nens i nenes. Les voreres estan asfaltades i conservades, els cotxes que hi ha aparcats són models antics i no gaire nets. Amb aquestes observacions podem dir que la població que hi resideix pertany a la classe baixa ja que no disposa de o té pocs espais comercials on poder fer la compra del dia a dia o alguna urgència. Tot i que consta de espais esportius com el camp de beisbol, un espai on s'agrupen nois i noies joves, i l'institut de barri. Altrament, cal observar que en aquest barri hi consten nombrosos espais verds, potser no estrictament cuidats tot el que seria necessari.

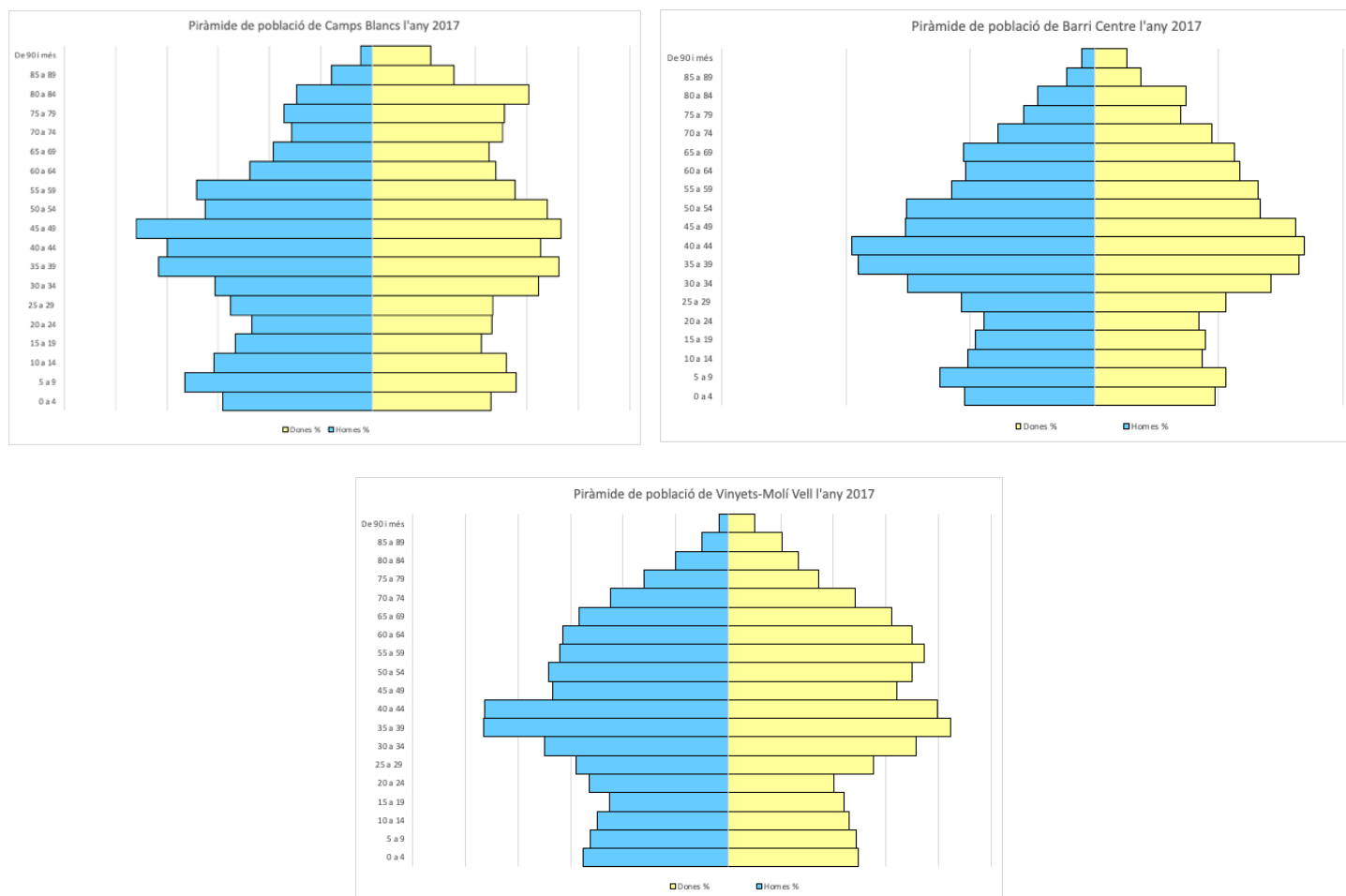
Vinyets-Molí Vell és un barri situat a les afores de Sant Boi de Llobregat. Es pot observar com la classe de gent que l'habita es podria considerar com a mitjana-obrera. Col·linda amb el Barri Centre i Casablanca, tot i que està a curta distància de Camps Blancs, i alhora és la zona habitable més propera als polígons industrials. És un barri relativament nou en comparació amb la resta, i encara actualment hi ha espais en construcció, ja siguin habitatges o parcs, entre d'altres. No obstant, hi ha un nombrós número d'espais nous, d'entre 5 i 10 anys d'antiguitat aproximadament. La qualitat dels habitatges és estàndard, i del manteniment del barri general tampoc és destacable la seva optimitat, tot i que en comparació amb per exemple, el barri Camps Blancs, els espais estan més nets, els carrers són més amples o les voreres més optimitzades i alhora, sí que hi ha un gran nombre de comerços i serveis públics (sanitat, institut, col·legi, poliesportiu...); tot i que cal destacar la manca de places d'aparcament. També és d'obligada menció un carril bici que recorre tot el barri en la seva totalitat.

El Barri Centre és el casc històric de Sant Boi. És un barri residencial però que alhora compta amb bars i comerços. En ell hi habita gent de classe mitja-alta. És un dels barris en el que podem trobar més ambient al carrer; normalment la gent passeja pels comerços i es concentra a les terrasses dels bars que es troben a les places. Els carrers són amples, estan nets i en la majoria hi ha arbres, a més recentment s'han fet obres de millores a alguns d'ells, encara que també hi ha de més petits i estrets a la part del casc antic. Els edificis són cases o bé blocs de dos o tres pisos, de nova construcció i en el cas de ser vells estan reformats. Al barri hi ha un mercat gran reformat fa poc, un estadi de rugbi i una caserna militar. Per últim, al barri centre també es troba l'ajuntament i l'Ateneu Popular i a més a més, també té una parada dels Ferrocarrils Catalans.

Respecte a les dades estadístiques de cada barri, a Camps Blancs, la població el 2017 era de 4.918 habitants. La seva composició està lleugerament feminitzada, doncs el 50,9% de la composició del barri són dones. Alhora, l'estructura de la piràmide és força diferent tant de la de Sant Boi com a municipi com a la resta de barris. Es veu com també es dona un pic en les edats compreses entre 35 a 49, però tanmateix les edats més primerenques no presenten tal diferència amb aquestes.

En referència a Vinyets-Molí Vell, podem veure com aquesta piràmide s'assimila més a la piràmide del municipi en qüestió. Es pot dir el mateix amb el Barri Centre, i per tant, l'anàlisi és el mateix que l'anteriorment mencionat en la piràmide poblacional de Sant Boi de Llobregat. Mentre que el primer barri esmentat té 15.771 habitants, el segon en té 14.508.

Figura 7. Piràmides de població dels barris de Camps Blancs, Vinyets-Molí Vell i Barri Centre a l'any 2017⁶



FONT: Unitat d'Assistència a la Planificació i l'Avaluació. Ajuntament de Sant Boi de Llobregat (2017)

D'aquests tres barris, el que el 2017 per proporció té un percentatge major de població de nacionalitat estrangera és el Barri Centre, amb un 15,01%, seguit de Camps Blancs amb un 11,02%, i per últim Vinyets-Molí Vell, amb un 10,98%. Cal mencionar però, que si s'analitza la nacionalitat, s'han de tenir en compte no només les nacionalitzacions (que no són tant representatives) sinó també la proporció gitana o d'altres ètnies que conviuen al barri, que són igualment espanyols, destacant el cas del barri de Camps Blancs. Les principals nacionalitats, en tots tres casos és la marroquina. A Camps Blancs, aquesta representa un 41,88% del total de tota la població estrangera del barri, mentre que un 28,20% al Barri Centre i un 19,01% a

⁶ És d'obligada menció el fet de que a les estadístiques de l'ajuntament de Sant Boi es fusionen els districtes de Camps Blancs, Els Canons i Les Orioles, per un criteri de proximitat geogràfica. No obstant això, aquesta unió pot esdevenir possibles biaixos en les estadístiques, doncs la població dels dos últims districtes, a banda de proporcionalment ser molt menor a la de Camps Blancs, té un perfil sociodemogràfic molt diferent a aquest últim, així com la qualitat de vida també és molt diferent (qualitat de l'habitatge, estructura del districte, tipologia d'habitatges...).

Vinyets-Molí Vell. Així mateix, cal mencionar que, en excepció del barri de Camps Blancs, es veuen patrons semblants a les principals nacionalitats (Xina, Romania, Pakistan...). Per norma general al municipi predominen la població d'Amèrica Llatina, de Romania i d'Ucraïna.

Figura 8. Principals nacionalitats estrangeres als barris de Camps Blancs, Vinyets-Molí Vell i Barri Centre a l'any 2017⁷



FONT: Unitat d'Assistència a la Planificació i l'Avaluació. Ajuntament de Sant Boi de Llobregat (2017)

⁷ Sobre el barri de Camps Blancs les últimes dades disponibles són les relatives a l'any 2014.

ANÀLISI DE LES ENTREVISTES

ALUMNAT

Al marc teòric es feia referència a la diferència de cultures escolars com a contribuent a la relació de la implicació de l'alumne amb el sistema escolar. Per norma general l'alumnat opinava que hi havia un problema sistèmic de plantejament del sistema escolar, especialment sobre el temari i el plantejament que el professorat li donava. No obstant això, assenyalen la seva conformitat amb el professorat, doncs consideren que en la seva majoria han constituït per ells figures que els han fet implicar-se més en la seva educació secundària obligatòria⁸.

Creo que el sistema educativo no está muy bien formulado. Les preocupa más que sepamos sobre cultura general, que está bien, pero creo yo que no nos hacen tantas charlas éticas, morales, sexuales... Cosas que nos van a servir a nosotros, personalmente. (Alumne 3. Barri Centre)

Más que trabas tuve ayudas. Yo al principio era muy rebelde, me costaba mucho estudiar, pero porque no me gustaba la forma de estudiar. Estar en clase encerrado me costaba mucho. Soy una persona muy nerviosa y en clase me cuesta estar concentrado. Eso me llevaba a que como era muy nervioso, me costaba estudiar. En ese sentido me ayudaron a enderezarme. (Alumne 4. Camps Blancs)

La satisfacció dels entrevistats amb la seva classe en general va ser positiva. No obstant cal remarcar una cosa; a l'institut seleccionat del Barri Centre, totes tres alumnes són de nacionalitat estrangera. En aquesta resposta, per diferents instàncies cap de les tres estava totalment satisfeta amb la seva classe. Assenyalaven una falta d'empatia, alhora culpant en part el seu comportament envers la classe.

Al fin y al cabo, tú cuando vienes de otros países te juntas con personas de otros países, o gente de otros países pero que tiene mucho tiempo viviendo aquí, porque no es lo mismo... Pero había gente de clase que sí que me hacía la pelota en clase porque era nueva, pero al final sí que salen sus cosas... (Alumne 3. Barri Centre)

En referència a la meritocràcia associada amb la cultura escolar occidental, és molt interessant el testimoni d'una alumna que portava poc temps integrada al sistema escolar, provinent de la República Dominicana. Ella explica que els coneixements que s'imparteixen a Espanya són més exigents, alhora que s'imparteix molta més matèria. Tanmateix, al seu país, qui estudia és perquè està destinada a guanyar molts diners, essent l'educació més estratificada i destinada a aquelles persones que s'ho poden permetre.

Te lo pongo desde este el punto de Latinoamérica, porque yo toda mi vida he estado en ese sistema. [...] Pero puede que llegue gente nueva también. En general el temario es un poco extenso, pero el nivel de educación es más alto. [...] Yo creo que la mayoría deja de estudiar porque dicen "eso no me va a servir", o la gente que no

⁸ Cal esmentar això com a possible biaix de l'estudi, doncs els entrevistats han superat tots l'educació secundària obligatòria. Així mateix, no tots han tingut la mateixa facilitat per treure-se-la.

hace bachillerato dice "eso no me va a servir de nada"... Bueno eso ya depende de tu opinión y de lo que tú quieras ser en un futuro, pero tú te estás culturizando... (Alumne 3. Barri Centre)

Per norma general, l'alumnat relaciona el fracàs amb no poder arribar a assolir els coneixements mínims exigits per les institucions educatives. Tanmateix, tots deu coincideixen en que aquest terme no es limita únicament a la responsabilitat individual de l'alumnat, si no que existeixen factors externs que incideixen directament en les possibilitats de quelcom a poder seguir el fil de les classes així com la motivació de cadascun. Quan se'ls va preguntar sobre la influència de la família en l'educació de quelcom, es va plantejar la resposta en un contínuum de l'1 al 10. Per norma general, la mínima puntuació fou un 6, mentre que 4 d'ells van considerar que la família hauria d'involucrar-se totalment en l'educació dels alumnes, amb una puntuació de 10; la mitjana va ser d'un 8,3.

Bajo mi punto de vista el fracaso escolar es no garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos para que puedan acceder a una educación de calidad, y que por estas causas muchos alumnos se queden atrás y no vean que tienen unas oportunidades, pues porque no se las presentan. (Alumne 1. Barri Centre)

En referència al currículum ocult que es fa manifest en la forma en que s'estructura el sistema educatiu, l'alumnat és conscient materialment en la seva gran majoria en el bagatge cultural que les assignatures, especialment d'humanitats i de llengües comporten. Les principals queixes giren al voltant de l'etnocentrisme en les assignatures, el qual es tractarà més endavant. Alhora, un parell d'alumnes reclamaren la incorporació més primerenca d'alguna assignatura que incorporés l'economia així com la gestió dels diners, perquè consideren que ajudaria a moltes famílies en el futur; i eliminar (o com a mínim canviar el plantejament) d'assignatures malgastades com ara la cultura ètica/valors o les hores de tutoria que, amb un ampli consens, no s'aprofiten mai a l'educació secundària.

A mí me puede gustar la literatura catalana o castellana, o la literatura de otros sitios... Al final que te obliguen a estudiar solo a ciertos autores o solo cierto tipo de literatura yo creo que hace que la gente no se interese tanto por leer. Si dejasen que cada uno explorase lo que le gusta, yo creo que habría más interés por parte del alumnado. (Alumne 2. Camps Blancs)

El fracàs escolar té una directa relació amb l'etnicitat. De la mateixa manera, es culpa al sistema escolar i al seu plantejament de dinàmica de classe tradicional. També cal mencionar que la culpabilització no es troba únicament en el sistema educatiu, si no al sistema social en general i a la dificultat d'inclusió de la diversitat d'ètnies en incloure's en qualsevol àmbit de la societat; així mateix, l'assimilació d'aquest fet, afecta en l'alumnat estranger en quant a les capacitats de participar, així com la seva autopercepció, dins l'aula. Cal mencionar de manera notable que dos de les alumnes provinents del Marroc coincidien en que havien denotat que havien de fer el doble d'esforç en comparació amb la resta de l'alumnat per poder ésser equiparades en termes de serietat i implicació dels professors.

El sistema a veces es un poco discriminatorio contra las personas. A mí me lo dijo hasta mi profesora. Me dijo: "eres de fuera, vas a tener muchos problemas, porque al tener la misma titulación que yo, yo voy a entrar antes por el hecho de ser española". O, yo no tengo la nacionalidad, aunque haya vivido y estudiado toda mi vida aquí, para solicitarla tengo que hacer ese examen sobre cómo se llama el rey de España. El sistema es discriminatorio y pone muchas barreras a la gente de fuera. (Alumne 2. Barri Centre)

Para que el profesor no te vea mal por ser extranjero, tienes que hacer un esfuerzo extra. [...] Es como que al ser extranjero te hace esforzarte más para que no digan: "mira este saca malas notas porque es extranjero" o "este se porta mal porque es extranjero". Muchas veces a mí me trataban bien y a otro tipo no le trataban bien, y éramos del mismo país, por el comportamiento y por las notas. Al ser extranjero tienes que esforzarte el doble que una persona española para que no te miren con ese prejuicio. (Alumne 1. Barri Centre)

De la mateixa manera, existeix una diferència entre els codis familiars i aquells que s'utilitzen dins de l'aula. Tanmateix, té molt a veure amb les cultures escolars, però els estudiants són ben conscients de que la trajectòria de quelcom dependrà molt de les expectatives que es tinguin a casa, a més de les costums i els valors que regeixin cada cultura envers l'educació, i consegüentment, la seva aplicació al món laboral, així com la seva participació en ell (molt relacionat amb altres variables com són el gènere, la classe social o bé el lloc de naixement).

Yo me acuerdo de que en la ESO había unos chinos, eran tres, y yo me acuerdo de que siempre sacaban dieces. Yo flipaba. Eran siempre los que más notas sacaban, no porque fueran chinos. [...] (Alumne 4. Camps Blancs)

Nosotras al venir aquí no sabíamos nada de español, ni mi madre tampoco. Una señora que es como la hermana de mi padre le decía: "no les compres libros, si tu mujer no sabe español, tú trabajas todo el día, es tirar el dinero". Si mi madre no se hubiera sentado con nosotras y no hubiera hecho el mismo esfuerzo de enseñarnos a leer, escribir, a hacer todas las cosas que tienen que hacer los niños, yo seguramente no estaría ni en bachiller y tendría un nivel académico muy bajo. Entonces el papel de los padres es muy importante. (Alumne 2. Barri Centre)

En referència a l'escola com a etnocèntrica, tots els alumnes coincideixen que és una realitat. No obstant, tenen opinions diferents sobre l'aplicació d'un coneixement culturalment divers. Plantegen que seria beneficiós, però que en relació a les hores que es dediquen setmanalment a cada matèria, potser seria difícil l'aplicació d'aquests coneixements, doncs són conscients de la retallada en horari de les assignatures on aquesta diversitat podria ésser més útil.

Si se le dieran más horas sí que se podría ampliar el temario. Porque sí que hay autores muy importantes de otros países que se omiten. Pero claro por falta de tiempo o porque lo han preferido. (Alumne 4. Camps Blancs)

Tanmateix, en especial aquells alumnes de diverses ètnies, hi varen haver queixes sobre la temàtica d'aquestes assignatures. Potser perquè en són més conscients i/o els seus interessos són diversos. En aquesta instància, és important mencionar que tot alumne entrevistat era contrari a la religió com a assignatura obligatòria, i tots la deixarien en la optativitat, com es troba actualment en alguns instituts. Molts consideren que és part de la història i de la cultura popular, i la consideren oportuna mentre que es donin més religions que la cristiana.

Creo que deberían de impartir la historia de una forma neutral, y no engañar o enseñar a partir de eufemismos como puede ser: "es que Colón descubrió América". No, Colón colonizó América, por decirlo de alguna manera. Se apoderó de una cultura, "civilizó" cuando esas personas tenían su propia civilización... Enseñar desde una postura neutral, intentar dar todo lo que se puede y se permita, porque los profes van a dar todo lo que se puede dentro de lo que el sistema les permite. [...] Entre descubrir y colonizar hay un gran trecho. (Alumne 2. Barri Centre)

Yo entré en religión y es verdad que dimos más de una religión, no solo la cristiana, dimos muchas, no todas, pero dimos muchas, creo que está bastante bien. Aunque es verdad que empezamos a dar los otros tipos de religiones cuando ya íbamos a tercero y a cuarto. [...] En primero mucha gente se apuntó, incluso gente de otras razas, y vi que en segundo había mucha menos gente que era de otras razas de la que había en primero. (Alumne 1. Vinyets-Molí Vell)

En la percepció de l'aula com a element de segregació cal diferenciar dues opinions. Per una part, hi havia alguns que justificaven l'agrupació per nivells per tal de no entorpir el nivell dels companys. Així mateix, també comprenen la opinió de l'altra banda, que consideren que el sistema òptim per tal de no generar segregació dins de l'aula és el de la diversitat de nivell per aula, més que crear una aula on s'agrupin les persones amb més dificultats per l'aprenentatge. Dos dels tres centres portaven aquest sistema de gestió de l'aula, segons els alumnes (tots menys el centre del barri de Camps Blancs).

Me he visto en las dos situaciones de tener que tirar de otras personas, sobre todo en los treballs de síntesi... Desde mi punto de vista me hubiera gustado que también me hubieran agrupado con gente con capacidades parecidas a las mías, pero a la vez tampoco me arrepiento porque también desarrollas otras capacidades. No acabo de decantarme por ninguna de las dos opciones. (Alumne 1. Camps Blancs)

Una clase suele estar apartada del resto. Creo que no sirve de nada. Ahí generalmente no van las personas a las que les cuesta si no las problemáticas. Luego en cada clase hay los que tienen buen nivel, nivel intermedio y nivel bajo, y esos de nivel bajo no van a esa clase. No sirve de nada porque solo les bajan el nivel y el ritmo. No creo que sea la solución. [...] Distinguir así no sirve de nada, crea prejuicios y encima polariza a los alumnos. (Alumne 2. Barri Centre)

A l'apartat del marc teòric es mencionava la segregació urbana i entre escoles com a element clau en la desigualtat d'oportunitats educatives. La majoria dels alumnes entrevistats resideixen en el mateix barri on van a l'escola, i tots afirmen que el seu barri és calmat i residencial. Cal observar però, que especialment en Camps Blancs els alumnes són contraris a afirmar que el seu barri és problemàtic i conflictiu, estigma que ha anat associat al barri des de la seva creació.

Se tiene mucho estigma, se piensa que es una cosa cuando realmente es totalmente otra. Se tiene todavía la imagen de cómo era hace 30-40, pero yo creo que ha cambiado mucho. Se tiene como la zona peligrosa de Sant Boi y a lo mejor es totalmente otro barrio, pero por lo que ha sido ya se tiene el estigma. (Alumne 3. Camps Blancs)

- Se me había olvidado preguntarte... ¿crees que tiene que ver que un centro no sea conflictivo con el barrio en el que está situado?

+ Todo tiene que ver. Si es un barrio donde haya mucha gente de fuera, a lo mejor sí que es verdad que habrá muchos conflictos. Pero no tanto por la etnia, si no porque no les han enseñado a cómo comportarse, no lo se. Se que en Sant Boi hay barrios apartados, pero no te sabría decir el nombre, ahora no me acuerdo...

- ¿Camps Blancs?

+ Sí, sí. Exacto. (Alumne 2. Vinyets-Molí Vell)

PROFESSORAT

En referència a la concepció de cadascun dels professors sobre el fracàs escolar, no va sortir una definició comuna entre tots tres. És sorprenent perquè aquesta definició intervé en el tracte de quelcom vers l'alumnat desmotivats. Mentre que la professora del centre d'alta diversitat tractava aquest terme com a fracàs del sistema educatiu, la del centre de baixa diversitat diu que la variable que més incideix dins d'aquestes situacions és la capacitat de cada alumne; i són definicions oposades. Altrament, el professor del centre de diversitat mitjana defineix el fracàs escolar com a problema ubicat en el si de les famílies, així com la falta d'hàbits d'estudi, aproximant-se més a la segona definició esmentada, i adaptant així els patrons de cultura escolar occidental i els models de meritocràcia establerts.

El fracaso escolar es un fracaso del sistema educativo. Los factores más decisivos son la falta de conexión entre el currículum que nos toca impartir y la realidad de las aulas. Hay una diferencia abismal. El alumno es quien tiene menos responsabilidad, porque al fin y al cabo es un proceso de aprendizaje. El apoyo familiar también es importante, pero las horas lectivas son las que son, y los responsables del proceso de Ensenyament somos nosotros. (Docent. Camps Blancs)

En referència a les concepcions de meritocràcia esmentades, és important destacar la opinió de la primera professora. És força crítica amb el sistema escolar actual, així com la seva recompensació a l'alumnat que segueix determinats patrons d'aprenentatge i resultats. Tanmateix en quant es donen aquestes situacions, puntualitza que també té una gran importància el tracte i la dinamització del docent dins de l'aula; que hauria d'estar preparat per poder assimilar la diversitat dins de l'aula, però que mentre no els hi sigui facilitat, és molt difícil poder arribar a assolir si el docent no ho fa per vocació, pel seu compte. Però en funció de que es continuïn retallant els pressupostos en educació, això no serà possible.

El propio profesor por pura supervivencia tiene que adecuarse a la diversidad del aula [...] Hoy en día si tu quieres que aprendan algo es preferible poco y bien que mucho y mal. Y esto de poco y mucho, ¿en función de qué? Si yo soy capaz de despertar el espíritu crítico a mis alumnos, aunque no recuerden jamás en su vida el complemento predicativo, yo me habré dado por satisfecha. Que lean y sepan lo que firmen.

También es cierto que aquí entran los egos, tanto de los alumnos como de los profes. Tú como profe, que tienes tu corazoncito, tu ego, también necesitas tener público. Desgraciadamente hay compañeros que tienen cierta tendencia a acabar dándole clase a un grupo reducido porque sienten que hay *feed-back*, y no pueden entender que, aunque el alumno esté dibujando, te puede estar escuchando perfectamente. [...] En mi carrera estudiamos a

Cervantes, pero los trastornos de personalidad, de bipolaridad, los problemas neurales por el consumo de drogas... para esto no está nadie preparado. De unos años hasta ahora pues estamos haciendo de enfermeros, de psicólogos, de acompañantes y de todo, de padres cuando no los hay, pero no porque hayan muerto... (Docent. Camps Blancs)

De la mateixa manera, aquesta professora és conscient de que hi ha professors, tant al seu institut com a d'altres, que entorpeixen els processos d'adaptació de la diversitat del centre en qüestió. Així mateix, una de les seves principals crítiques vers el plantejament actual del sistema educatiu és la incapacitat dels centres educatius d'acomiar cert professor que no compleixi amb les expectatives d'educació que es fixin atès la complexitat de cada centre. Enllaçant aquest concepte amb el currículum ocult, es podria mencionar com aquesta professora és conscient de la manera en que està dissenyat: tant el que es dóna com els fons que es destinen.

Lo que te dice un profe te puede marcar toda la vida. Puedes pensar que no tienes comprensión lectora porque una de sociales te dijo que no sabías interpretar un texto. Hay que cuidar mucho al profesorado [...] Algo que hecho mucho de menos es, aunque suene muy mal, es echar a la gente que no es válida. Yo aún alucino con lo que sigue existiendo, con evidencias, con reclamaciones, con denuncias... No se puede hacer nada, hay un blindaje... Yo regalaría mi funcionariado y haría que todo el mundo trabaje en igualdad de condiciones. Evidentemente daría unas mejores condiciones que las que tiene el profesorado.

Las enfermedades también evolucionan, por ejemplo. Todo han sido recortes y recortes, pero porque al final yo pienso que detrás de todo esto hay una intención social de querernos tontos y enfermos, en resumen. Entonces no inviertes en sanidad, no inviertes en educación, tienes la sociedad manejable, que vota lo que vota, y que no tiene ningún tipo de inquietud. (Docent. Camps Blancs)

De la mateixa manera, és la única que considera que tothom té les mateixes capacitats per assolir el títol de la ESO. D'altra banda, tots consideren que no es tenen els mateixos recursos com per obtenir-la, encara que siguin docents a centres públics, on suposadament l'educació és gratuïta; cosa que entreveu les desigualtats econòmiques al nostre país, tot i tenir un sistema d'educació públic, amb pressupostos cada cop més retallats.

Salvo que un médico nos diga que nos falta una parte del cerebro, todo el mundo puede. Otra cosa es que alguien, por sus creencias limitantes o por lo que sea tú no lo haces, pero no es porque no puedas si no porque no quieres. Porque yo he tenido alumnos que suspenden solo para no darles el gusto a sus padres de aprobar. (Docent Camps Blancs)

Quan se'ls va preguntar sobre la relació del fracàs escolar i la etnicitat, troben la gènesi d'aquest problema en les situacions de desigualtat socioeconòmica de base que venen amb l'alumnat; que tenen a veure amb desigualtats de classe, ètniques, de gènere... Així com la combinació d'aquestes. Així mateix, aquest fracàs generalitzat entre els alumnes estrangers vindria determinat per la incapacitat de les institucions de minvar aquestes desigualtats, doncs l'escola conviu amb elles; que no vol dir que no proposi dinàmiques per revertir aquesta situació, encara que hagi de desenvolupar la seva acció dins d'uns marcs molt determinats.

Yo tengo familias que están viviendo en una habitación, que no tienen agua caliente, no tienen comunicación de ningún tipo, que servicios sociales les tiene que estar constantemente ayudando... Lo último por lo que se van a preocupar es de que su hijo pueda... Incluso los propios chavales ven cómo lo están pasando los padres y lo último en lo que piensan es en aprobar.

La administración tiene mucho que ver; hay mucho legislado, hay mucho hecho, pero de ese mucho hecho a la realidad hay una diferencia muy grande. Se hace mucho por este alumnado que llega de fuera, pero se hace la mitad de lo que está legislado. [...] La familia también tiene que ver, ahora, buena parte de los problemas que puede haber son de la administración, lo tengo muy claro. Y yo también soy administración, pero bueno. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

Respecte el paper que juga l'adaptació de codis en les situacions de cada alumne, afirmen que és important el paper de la docència i de l'alumnat per tal d'acostumar l'alumnat nouvingut a la nova realitat. Tanmateix, les professores dels centres educatius d'alta i baixa diversitat coincideixen en que és necessari un acompanyament emocional. Així mateix, el professor del centre al barri de mitjana diversitat posa èmfasi en la particularitat de cada alumne, però alhora fa generalitzacions en respecte les nacionalitats/llocs de naixement i els seus patrons de conducta vers l'adaptació als nous centres.

Antes de incorporar al alumnado recién llegado en un centro educativo tendrían que hacer un trabajo emocional, porque acaba de dejar atrás a toda su familia, a todas sus amistades... Lo primero que tiene que hacer es superar el duelo. [...] Primero uno tiene que encontrarse bien para poder empezar a trabajar. [...] Entonces tenemos que ir trabajando para conseguir equilibrarlo. (Docent. Camps Blancs)

Puede ser. Hay alumnos que se integran muy rápido, los alumnos sudamericanos que te llegan no tienen ningún tipo de problema. Alumnos que te llegan del Este no suelen tener tampoco muchos problemas, los alumnos rusos... Sí que es cierto que hay determinadas materias que les cuesta más. Los alumnos árabes últimamente no vienen muchos y la mayoría que vienen ya han estado anteriormente escolarizados aquí, no tienen ningún problema. El mayor problema es en determinadas materias. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

Tots estan d'acord amb que el professor, com a actor social amb un context social previ, pot tenir prejudicis previs amb l'alumnat, podent-se relacionar això amb l'ètnia. No obstant això, la professora del primer centre, com s'ha esmentat anteriorment, posa èmfasi en la necessitat d'una preparació prèvia per a l'adaptació no només per l'alumnat sinó també pel professorat. No obstant això, és molt important mencionar com el professor del centre de mitjana diversitat afirma com els prejudicis, així com el tracte diferencial, és més habitual per part dels alumnes cap als professors que a l'inrevés.

Habitualmente los prejuicios suelen ser al revés. [...] Aquí sí que influye mucho lo de las etnias. Grupos donde se acumulan tres, cuatro, cinco chavales de origen árabe, cuando una profesora entra en clase has de tener cuidado porque no la tratan igual que a un profesor. Ellos tienen bien claro que es una mujer, que el trato ha de ser distinto y que a la hora de obedecer la mujer no manda si no que mandan ellos. Esto es tal como te lo estoy contando, esto sí que pasa. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

No hi ha consens sobre si el currículum escolar té efecte en el fracàs escolar, així com si hi ha necessitat d'actualitzar els continguts per tal de respondre a les diverses inquietuds de l'alumne. Al centre d'alta diversitat, la professora opina que sí que té efecte en l'interès de l'alumnat, mentre que els altres dos valoren que seria molt difícil incorporar uns coneixements més adaptats a les situacions a l'aula per falta d'hores. La professora del centre de baixa diversitat, que alhora és professora de l'aula d'acollida, afirma que el problema no està en la falta d'hores, si no en com s'aprofitin. Tanmateix, aquesta última diu que no té opinió vers l'etnocentrisme en el currículum escolar, doncs justament és professora de l'aula d'acollida, i ella es dedica a facilitar l'adaptació de l'alumnat nouvingut a la seva nova situació.

Es complicado. Meter pequeñas particularidades porque tengas un 1% de alumnos, por ejemplo, rumanos, lo veo muy complicado. Yo creo que es mucho más efectivo perder tiempo en integrar rápidamente a estos alumnos en la cultura que están viviendo que en otras cosas. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

Com a fet remarcable, és important mencionar el paper d'obligatorietat de l'oferta de l'assignatura optativa de religió, en funció dels alumnes que estiguin disposats a fer-la. El centre de mitjana diversitat actualment i des de fa molts anys la fa. Altrament, els altres dos centres no l'arriben a portar a terme. Per llei s'ha de donar l'opció si hi ha un número considerable d'alumnes interessats, així com s'ha de tenir assignat un professor que estigui especialitzat en aquesta matèria per poder donar la classe. Un altre cop, la professora del centre d'alta diversitat difereix en les opinions dels altres dos; mentre que aquests opinen que portar a terme aquesta assignatura és legítim mentre que romanguí com a optativa i es donin totes les religions per igual, ella opina que aquesta assignatura no té cabuda en un centre públic laic, essent això independent al respecte de tota religió i el desenvolupament de pensament crític a la hora de tenir cap fe que volen fomentar.

Nosotros ofertamos la asignatura de religión por ley. Tenemos una asignación de medio profesor de religión, por si alguna persona quiere hacer la opción, pero yo personalmente estoy en contra de ofertar religión en un centro público. Creo que la educación tiene que ser apolítica, laica y por supuesto de dar las herramientas a los alumnos para que descubran si lo creen oportuno su vinculación con cualquier tipo de religión. Pero en un centro educativo jamás debería tener lugar una religión, eso no significa que no se respeten todas las religiones. (Docent. Camps Blancs)

Els processos de creació d'aules en tots els centres es regeix per la integració de la diversitat en cada classe, alhora que de l'acompanyament personal des de primària. Tot i això, el centre de diversitat mitjana és l'únic que té el que anomenen "aula de diversitat" cada curs de l'ESO. De la mateixa manera, tots tres tenen aules d'acollida que funcionen correctament. Així mateix, el centre d'altra diversitat és l'únic que té una aula SIEI⁹, així com un PFI/PQPI¹⁰ al mateix centre

⁹ Suport Intensiu d'Escolarització Inclusiva.

¹⁰ Programa de Formació i Inserció/Programa de Qualificació Professional Inicial

per aquelles persones que no hagin pogut obtenir el títol de l'ESO en els terminis normativament establerts.

Y después tenemos una línea de diversidad, que es este grupo especial que tenemos en cada nivel, que son alumnos en principio no problemáticos, no son alumnos que tengan problemas de disciplina, pero que tienen diferentes problemas, básicamente de aprendizaje; alumnos que llegan a primero con todas las competencias suspendidas. [...] Es el único grupo que haces a dedo y nos funciona muy bien. Son alumnos que llegan a cuarto, que promocionan la mayoría, incluso hemos tenido uno que ha llegado a la universidad. Parece muy poco, pero claro, es un grupo de diversidad. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

Com es pot veure en l'anterior cita, el professorat del segon centre està bastant satisfet amb aquestes dinàmiques creades al voltant de les línies de diversitat. Tanmateix, el primer centre evita aquesta creació d'aules, doncs consideren que tindria efecte dins de les dinàmiques de segregació dins el centre; com a alternativa, creen altres mecanismes per poder equiparar el nivell de les classes i no acabar creant línies úniques de millor rendiment educatiu.

Desde hace muchos años intentamos minimizar al máximo el equipo docente que pasa por nivel. [...] En el CB, el A no es el mejor ni el D el peor. Todos son grupos heterogéneos. Lo que hacemos nosotros es que el equipo docente sea el mismo, así nos aseguramos de que no haya desniveles, pese a que nunca puedes hacer lo mismo en una clase que en otra. (Docent. Camps Blancs)

Com a indicador del seu tractament vers l'alumnat, molt relacionat amb el sistema meritocràtic mencionat al principi d'aquest capítol, se'ls va preguntar sobre la seva opinió vers les tècniques de creació de línies d'altres països, especialment aquells qui utilitzen tècniques de *tracking*. Tots varen esmentar com aquest sistema té una dinàmica perjudicial per l'alumnat ja que es pressuposa un coneixement massa precipitat sobre les capacitats i preferències de quelcom vers el seu futur. Tanmateix, la professora del centre de baixa diversitat fou la única que va valorar positivament aquest sistema escolar; doncs, segons la seva opinió, tot i que pugui ésser perjudicial per l'atenció a la diversitat, és afavoridor per al professorat doncs les classes per aquest es farien més senzilles, en no haver d'atendre a les necessitats particulars d'aprenentatge de tot aquell integrant d'una classe de nivells diversos.

Ells consideren que suposen d'entrada que el professorat dels instituts no té preferències clares vers l'alumnat. Tanmateix, en especial els caps d'estudis, porten a terme estratègies per tal de repartir el professorat en les aules indiferentment de les seves preferències, en la majoria dels casos.

Una cosa es lo que los departamentos deciden que hacen y otra cosa es lo que después acabo yo decidiendo, aunque no suelo retocar muchas cosas. Por ejemplo, la norma que damos a los departamentos cuando se forman grupos es que, en los grupos de diversidad sea el profesorado que ya está en el centro los que asuman esos grupos, que no sea, "como no me gusta este grupo, se lo dejo al profesorado que viene nuevo", pero esto pasa. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

Altrament, en quant a les seves experiències amb professorat negligent que porten a terme conductes de caràcter racista vers l'alumnat, tots han tingut queixes per part de l'alumnat. En referència a la professora del centre de diversitat alta torna a esmentar la importància de poder acomiadar aquest tipus de perfil de professor, doncs en el seu cas sí que hi ha hagut un cas conegut i reiterat d'un professor amb aquestes conductes, però que no han pogut fer res per la seva condició de funcionari, més que expulsar-lo del centre temporalment. D'altra banda, els altres centres també han tingut experiències d'aquest caire, però incideixen en que el racisme és més present en l'alumnat que en el professorat. Tanmateix, potser a partir d'aquestes experiències al primer institut, la professora narra com al seu centre s'ha creat una xarxa de confiança entre professors i alumnes on aquests de seguida que presencien aquest tipus de conducta, són els primers en avisar als caps d'estudis.

Yo te estoy hablando de habitualmente árabes, últimamente ya no. Los chavales inmigrantes que teníamos de hace 7 años para atrás, que realmente eran chavales que acababan de llegar, eran chavales que llegaban muy de niñas, y cualquier cosa que les pasaba ya tenían en la boca "eres racista". Yo soy el jefe de estudios, a mí esto me lo han dicho muchas veces, pero no porque los trates de una manera racista, si no que, ante cualquier problema disciplinario, en el aula, en el patio... que ellos tenían siempre salía la historia de que "me estás tratando distinto que al resto". Yo creo que no, es más una percepción que tenían ellos que sea real. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

Nosotros intentamos que sean los alumnos que, si detectan cualquier tipo de maltrato por parte de un igual, o de un alumno a un profesor o de un profesor a un alumno, contamos con una red de alumnos que quieren tanto el insti que piensan que tenemos los caps d'estudis poderes. No es que tengamos poderes, si no que la gente del instituto no quiere que existan estas dinámicas y nos lo cuentan. [...] Intentamos que CB sea un lugar libre de ningún tipo de maltrato o discriminación. (Docent. Camps Blancs)

Finalment, és important analitzar la familiaritat dels docents vers la situació geogràfica del barri en el que el seu institut està situat. Dos dels entrevistats, els dels centres d'alta i mitjana diversitat, entenen millor aquests processos doncs són residents de Sant Boi, inclús prèviament a la seva incorporació al centre; d'aquesta manera, abans de la seva entrada al centre ja eren conscients del perfil d'alumnes que es trobarien en aquest. En referència a la professora de l'institut de baixa diversitat, en ser nova al centre i no residir a Sant Boi de Llobregat, no estava del tot informada de la situació del municipi. Ella afirma que en la seva entrada a l'institut es va llegir uns informes i programes que li varen facilitar per tal de fer-se a la idea. No obstant això, ella coincideix amb els altres professors en que un aprèn a conviure amb la situació de cada centre a través de les pròpies experiències i l'aclimatació a l'entorn escolar generat en cada centre.

Algo que nosotros explicamos a aquellos profesores que vienen al instituto es la realidad del instituto. Nosotros no solo tenemos una brecha digital, si no también cultural y social, y por lo tanto, venir a trabajar a CB, que somos un centro de alta complejidad, es venir a trabajar con la diversidad. (Docent. Camps Blancs)

Nosotros cuando recibimos a un profesor nuevo, lo ponemos al día de todo, no solamente de cómo funciona el instituto, de las clases que va a tener que hacer, del currículum que estás haciendo... Lo pones al día

de la situación del entorno que va a tener. No es lo mismo esta dando clase en un instituto de la Bonanova que aquí, eso está muy claro. Yo soy consciente de que no en todos los sitios pasa. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

Així mateix, quanta més diversitat té el centre, més es menciona la importància d'ésser conscient de la realitat d'aquest centre. També en són més conscients de l'imaginari col·lectiu de la població santboiana, ja que existeix encara avui dia (tot i que ha minvat) la concepció de que el centre situat a Camps Blancs no té la mateixa qualitat que la resta pel perfil d'alumnat que pensen que va; així com la suposició del comportament que aquest tindrà i la importància que li donaran a l'educació. En les entrevistes hi ha una contradicció entre professors que fa clarament palesa aquesta concepció de Camps Blancs com a centre problemàtic i amb un perfil d'alumnes complex i diferent. Aquesta es dona tant a alumnes com a professors i es pot denotar com, segons els integrants d'aquest centre, el barri ha canviat molt des de fa 30-40 anys.

Sí que era consciente de los procesos de segregación urbana porque yo resido en la ciudad donde trabajo. De hecho, te contaré como anécdota que cuando yo apruebo las oposiciones, porque yo no había hecho clases nunca a nivel de substituta, cuando yo dije que había elegido CB por el valor añadido, que para mí ya era un reto personal, todo el mundo temía por mi monedero. Imagínate la mala fama que tenía el barrio, el instituto, que todo el mundo pensaba que venía a la guerra. [...] Es súper enriquecedor, al final acabas conociendo todos los entresijos del barrio. (Docent. Camps Blancs)

Yo no creo que en Sant Boi haya segregación, es un pueblo donde el alumnado prácticamente es el mismo vayas al centro que vayas, salvo el alumnado de Camps Blancs, que digamos que es un pelín diferente. (Docent. Vinyets-Molí Vell)

Com es pot veure en la descripció del municipi previ a l'anàlisi de les entrevistes, certament sí que el perfil de l'alumnat d'aquest centre és diferent; però aquí roman la importància de treballar amb la diversitat i no contra ella. La professora del centre d'alta diversitat posa èmfasi en aquest fet, i menciona el seu interès en seguir treballant amb aquesta diversitat, no només ètnica, si no també de gènere, de classe, familiar, funcional... d'una manera transversal, alhora col·laborant amb organitzacions i programes¹¹ per tal de garantir una millor convivència en la diferència.

Cuando yo me incorporo en el 2009, no tenía nada que ver la realidad de CB. Cuando yo me incorporo en mi primera tutoría de cuarto de ESO, que tiraban la mesa del profesor por la ventana, al final, poco a poco, se tenía que dar respuesta a las necesidades del entorno. Poco a poco también irnos despojando de, entre comillas, la mala fama o etiqueta que se había puesto al instituto. Poco a poco fuimos haciéndonos un lugar, fuimos empoderándonos todos y creciendo todos. Yo hoy en día si tuviera que elegir un instituto para mi hijo, no elegiría el mío porque estoy yo, y donde se es madre no se tiene que ser profe, pero sí que sería el instituto que yo matricularía a mi hijo. (Docent. Camps Blancs)

¹¹ Com ara la Fundació Pere Closa, que treballa per aconseguir una major formació i promoció del poble gitano a Catalunya, a través de potenciar la seva imatge de manera positiva i preservar el seu llegat cultural.

OBSERVACIONS DE LES ENTREVISTES

Com a mode de generalització, es poden observar les següents característiques sobre les entrevistes portades a terme:

- En termes generals, no hi ha consens sobre la igualtat de capacitats de l'alumnat per obtenir aquesta titulació obligatòria. Per una banda, aquells que consideren que no tothom té les mateixes capacitats ho argumenten a través de les experiències observades d'alumnat que per motius individuals, no té les mateixes facilitats intel·lectuals que un graduat; tot i que diguin que el fracàs escolar ve degut, no només per l'individu, si no per una sèrie de factors exteriors que hi intervenen. D'altra banda, aquells que diuen que tothom té les mateixes capacitats per obtenir el títol, ho argumenten a través de l'afirmació de l'existència d'un fracàs del sistema escolar i un pobre plantejament de transició entre etapes, a més de posar èmfasi en els factors socials externs que determinen la vida de l'alumne.
- Les entrevistes de professors varen acabar sent molt diferents entre elles. Com ja s'ha pogut observar, la docent del centre d'alta diversitat va apel·lar més a les característiques individuals de cada alumne per comprendre la diversitat del conjunt. Així mateix, els altres dos van tractar el tema des d'un punt de vista més tècnic, fent més generalitzacions i tractant la gestió des d'un punt de vista més mecanitzat. Són dues maneres de tractar la diversitat, cap d'elles no essent menys vàlida que l'altre. Així mateix, pot donar la impressió de que la primera està més acostumada a tractar amb la diversitat, alhora que es fa palesa la seva formació extralaboral en aquests aspectes. Tanmateix aquesta conclusió era esperada, ja que es varen escollir tres centres i aquest fou el de més diversitat. No obstant, el fet de que la docència estigui entregada a aquesta gestió entreveu certa evolució en l'estructura del barri, doncs una joventut més crítica pot arribar a fer canvis estructurals del municipi a nivell de barri.
- En un dels centres hi existeix una aula de diversitat. El professor argumenta que és un grup que funciona molt bé, doncs proporciona a l'alumnat eines per poder assimilar els coneixements comuns a través d'una adaptació progressiva; objectiu de la qual és que l'alumnat pugui incorporar-se a la resta de classes. No obstant això, l'alumnat d'aquest centre ha valorat la creació d'aquesta classe com a potencial element de segregació, i l'alumnat que s'acaba acumulant en aquesta aula és un perfil molt determinat. Així mateix, els alumnes dels altres centres han afirmat que en algun moment de la ESO s'han creat aules on s'acumulés també aquest mateix perfil d'alumnat, especialment en el de diversitat baixa.

- Per norma general, les respostes eren més homogènies per part de l'alumnat. Com ja s'ha esmentat, tot i que el professorat en ocasions donava respostes semblants, a les preguntes sobre la gestió de la diversitat a l'aula hi diferien. Paral·lelament, les respostes de l'alumnat eren bastant similars entre elles. Tenien les mateixes visions sobre la diversitat a l'aula i la importància de l'adaptació d'aquest perfil de l'alumnat, independentment al centre escolar, així com eren conscients del paper del currículum escolar en l'efecte implícit en la identificació de l'alumnat en aquesta educació obligatòria. Eren força crítics vers el sistema escolar actual, especialment aquelles alumnes d'ètnia estrangera que no tenien la nacionalitat espanyola, que posaven en relleu la seva poca identificació amb el temari així com les dinàmiques de segregació respecte la creació de línies. En aquest sentit, s'evidencia com avui en dia la joventut s'ha conscienciat de les desigualtats socials traslladades a l'aula.

VI. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

A continuació es portarà a terme una exposició de la verificació o refutació de les hipòtesis prèviament plantejades, acompanyada de les raons per les quals s'han pogut treure aquestes conclusions.

- El fracàs escolar és major en l'alumnat estranger per la seva dificultat d'assimilar la cultura escolar espanyola, així com els continguts del currículum escolar.

Aquesta hipòtesi ha sigut verificada per la revisió bibliogràfica; existeix una diferència de puntuacions entre els alumnes d'origen immigrant i els alumnes nadius molt elevada. Així mateix, això es pot relacionar amb la diferència de nivell socioeconòmic i cultural (Ferrer, Castejón, Castel & Zancajo, 2011, p.251). D'altra banda, en referència al propi anàlisi, no hi va haver-hi correlació entre els de nacionalitat estrangera i la seva promoció i/o resultats. Tot i així, alguns dels testimonis d'immigrants de primera generació afirmen com tenen la impressió de que per poder ésser tractades com la resta, han de destacar en un àmbit en específic; en aquest cas l'acadèmic.

He visto que al ser extranjero no vas a destacar si no es por sus notas... Yo lo tengo clarísimo, si soy de fuera, si no saco X notas yo no existo, o no participo en X cosas no existo... Tienes que destacar por tus notas para romper ese prejuicio, si no, eres invisible. (Alumne 2. Barri Centre)

El docent no només és responsable del procés d'aprenentatge de l'alumnat estranger, si no que també s'ha de fer càrrec de l'adaptació d'aquest a la cultura majoritària del centre. Tot i que tot l'alumnat entrevistat està en contra de les possibles discriminacions i prejudicis contra aquest, molts d'ells mencionen que encara tenen companys que les porten a terme; i també professors. Els professors mencionen com, per minvar aquest fet, és important la preparació del docent per l'assimilació de la diferència; però això no és possible sense una intervenció al sistema actual.

- En els centres on es porti a terme una separació de línies per nivells, l'alumnat estranger s'acabarà acumulant en el nivell més baix; especialment aquells qui portin menys temps a la ciutat.

La hipòtesi és verificada per part del testimoni dels alumnes. Vàries entrevistades mencionaven com, tot i no haver-hi una distinció entre nivells explícita entre les línies, es solen formar aules apartades de la resta, que en ocasions han estat conformades per una proporció d'alumnat estranger major a les altres.

Yo pienso que para ellos debe de ser más duro. Pero por otra parte lo veo bien porque se centran más en ellos, porque al ser menos personas, los profes pueden estar más centrados en 8 personas que en 30. [...] Habían

muchos de otros países, nunca lo había pensado... Pero no creo que sea por discriminación, les puede costar más (Alumne 1. Vinyets-Molí Vell)

Pels professors entrevistats és incompatible el canvi de creació de línies si aquest no implica la diversitat de nivells dins de l'aula. Tots són conscients de que la separació de nivell per aules pot arribar a constituir un element de segregació (Pàmies i Castejón, 2015), i per això la gestió dels desnivells es porta de maneres diferents. Mentre que alguns d'ells opten per crear una aula destinada a aquells amb més dificultats, altres opten més per centrar-se en el professorat com a eina sobre la qual s'ha d'incidir perquè tothom tingui les mateixes oportunitats de partida; potenciant l'aprenentatge a través de la convivència entre alumnes.

- Els professors tindran un gran impacte dins de les conductes dels alumnes en quant a la diferència. No obstant, és important destacar també el paper de les institucions familiars; tot i això, el paper dels professors és clau en quant a la gestió de la intolerància o de dinàmiques de integració.

La hipòtesi és verificada per ambdues parts. Tant l'alumnat com el professorat identifiquen la importància del paper de la docència en la involucració de l'alumnat en l'educació, independentment de la seva ètnia.

Pel que fa referència al professorat però, cal destacar el seu paper com a reproductor de cultures escolars. El discurs meritocràtic dins de l'aula està arrelat dins de la cultura escolar occidental. L'alumnat així ho demostra, a través del vocabulari que fa servir i la clara distinció entre llestos i no llestos. Però contràriament, no tots el justifiquen; destacant com dues entrevistades del centre de diversitat baixa mencionen la situació de les persones immigrants sobre com per fer-se destacar com a alumne han d'esforçar-se més. Això es veu relacionat amb la teoria de Tarabini (2015), on destaca com els discursos del professorat basats en una separació de les dimensions instrumental i expressiva de les actituds escolars; premiant la primera vers la segona.

- L'administració del currículum escolar, així com dels valors que s'ensenyin a través d'aquest tenen molta influència dins de la integració de les diferències (des d'un nivell més macro - impacte de la temàtica impartida).

Aquesta hipòtesi també ha sigut validada. La majoria d'entrevistats asseguren que és necessari un ajustament del temari. No obstant, no en fan necessàriament referència a la integració de diferents cultures, sinó al sistema avaluatiu instaurat al sistema escolar. Així mateix, tots opinen que aquesta adaptació curricular també depèn de l'administració i el seu repartiment d'hores setmanals entre assignatures. Aquest fet està molt relacionat amb el concepte de currículum

ocult, que serà mencionat en següents hipòtesis. De la mateixa manera, cal mencionar que la majoria de les queixes envers aquest tema venen de l'alumnat de nacionalitat estrangera, doncs no s'identifiquen amb aquests ensenyaments basats en una concepció bastant occidentalitzada del coneixement cultural general.

- Els barris que tinguin més presència de població immigrant (de diverses ètnies) i/o alhora una menor renda, tindran més assolits els mecanismes de integració de la diferència en quant han de conviure amb ella. D'aquesta manera, als centres on es concentri una major quantitat d'alumnes de posició social semblant, la diferència serà integrada amb més dificultat.

Aquesta hipòtesi és parcialment validada. Tot el municipi de Sant Boi de Llobregat conviu amb la diversitat, independentment del barri, així que tots han d'hagut d'adaptar-se a la diferència per tal de sobreviure. Però paral·lelament cal incidir en la concepció de l'alumnat i el professorat extern al barri de Camps Blancs. En moltes ocasions s'ha mencionat la percepció de que en aquest centre la gestió de la diversitat és més difícil pel perfil d'alumnes que hi assisteixen i la seva predisposició a contribuir de manera positiva en l'aula. No obstant això, tothom és conscient de que aquesta diversitat ètnica és present a tots els centres. D'aquesta manera, Camps Blancs no és l'únic que treballa per poder adaptar aquests alumnes a les dinàmiques del centre; però si de veritat el perfil és tant diferent entre centres, la solució romandria en la planificació urbana per poder equiparar la diversitat (que no només ètnica) entre els instituts de la ciutat (Boussif, 2019).

- El sistema escolar, en estar enfocat en l'assoliment de conceptes de manera mecànica, tindrà dificultats en incorporar coneixements no etnocèntrics, que puguin respondre als interessos de tot l'alumnat.

La següent hipòtesi també és validada. Com s'ha mencionat en la quarta hipòtesi, hi ha certes dificultats en la identificació d'una part de l'alumnat amb allò que s'imparteix a les aules. Tot i que per definició el currículum ocult faci referència a la reproducció indirecta de desigualtats en el sistema educatiu a través d'un consum passiu (Illich, 1970), gran part de l'alumnat és conscient de que hi ha certs mecanismes que premien certs coneixements i capacitats vers d'altres. Més concretament, l'alumnat entrevistat que crítica el sistema actual, fa referència a la predominança d'un ensenyament menys crític i més tècnic, ja no només a través de la creació dels currículums escolars, sinó també mitjançant l'establiment d'un horari incompatible amb un repartiment equitatiu de competències, o bé la imposició d'un ensenyament més tècnic i basat en l'assoliment mecànic i memorístic dels conceptes.

Tanmateix també són conscients de l'escola com a institució etnocèntrica, tant pel contingut com per les dinàmiques. No obstant, en el cas dels alumnes molts d'ells no s'ho havien plantejat mai; així doncs assenyalant l'actuació del currículum ocult també en aquest àmbit.

[...] el sistema educatiu, construint un saber i un coneixement determinats, etnocèntrics i interessats políticament, no dona lloc a la inclusió de la diversitat de manifestacions culturals i a les diferents formes de coneixement que ens porten infants i joves nouvinguts pertanyents a societats molt diverses (Gratacós & Ugidos, 2011)

VII. CONCLUSIONS

En aquesta investigació s'ha pogut observar la importància de la gestió de la diversitat en els centres d'educació secundària mitjançant els testimonis tant d'alumnes com de professors de centres públics al municipi de Sant Boi de Llobregat. A través de la recollida de dades s'ha pogut comprobar com l'alumnat té concepcions similars sobre la responsabilitat i la importància d'una gestió òptima de la diversitat per tal d'enriquir l'ensenyament, ja no només a través del tracte del professor i les institucions amb l'estudiant, sinó a través del currículum escolar. També s'ha denotat una rellevant predisposició de l'alumnat en quant a l'acolliment de la diferència; no obstant, encara hi ha espai per millorar el coneixement de l'alumnat sobre la situació dels altres barris del municipi, doncs en la seva majoria només coneixien la situació del propi. Respecte el professorat, cada centre té la seva manera de gestionar la diversitat; però existeix certa correlació entre la quantitat de diversitat ètnica en un centre i el coneixement de la realitat d'aquest, així com del seu involucrament en els processos de convivència i adaptació de diferents situacions.

Al principi d'aquest estudi es mencionaven quatre objectius a complir. El primer, referent a un anàlisi de la percepció de l'alumnat sobre la segregació intraescolar ètnica, ha sigut complert, doncs l'alumnat entrevistat ha proporcionat la seva opinió vers el sistema educatiu actual i els seus mecanismes, tant explícits com implícits, d'acceptació de la diversitat ètnica. En quant al segon objectiu, s'ha descobert l'impacte del professorat sobre l'alumne en aquesta gestió, així com les relacions entre les experiències i opinions del primer i la realitat de les vivències dels alumnes. Sobre el tercer objectiu, també s'han descobert les dissidències (o la manca d'elles) entre la opinió del docent vers el currículum que han d'ensenyar a l'alumnat; que pot desembocar en un dilema moral del professorat perquè han d'impartir temari que en ocasions consideren desactualitzat, i alhora formar nous adults, dotant-los de capacitat crítica a través d'un temari que no el potencia. Això es pot extrapolar amb la percepció de l'alumnat vers el currículum escolar, que té una concepció semblant a la ja esmentada. L'últim objectiu, referent a l'anàlisi dels processos de segregació dins de l'aula en referència a la situació de fora de l'aula, ha demostrat com les situacions vitals de l'alumnat tenen molt a veure amb allò que traslladen al centre educatiu, que com ja s'ha mencionat nombroses vegades, ha d'aprendre a gestionar aquestes diferències per poder sobreviure en convivència.

Els principals reptes en aquesta investigació han sigut els següents. En primer lloc, des d'un pla temporal, el context en el que aquest estudi s'ha portat a terme no han sigut l'idoni, degut al confinament obligatori en el que s'ha vist sotmès tot el país, així com el tancament de tots els centres escolars de forma progressiva. Aquest fet ha comportat que la metodologia d'estudi primerament plantejada hagi canviat dràsticament; doncs el mètode òptim per aquest anàlisi hauria sigut una observació participant durant un cert període de temps, complementat amb entrevistes. Tanmateix, el fet de que els participants hagin estat disposats a portar a terme entrevistes de manera telemàtica, ha fet que l'estudi pugui haver estat plantejat des d'un altre

punt de vista més subjectiu i personal. D'altra banda, un altre repte per aquest estudi va ser trobar la suficient diversitat ètnica com per trobar generalitzacions. Tots els centres tenen una representació d'alumnat de diferent ètnia d'una persona com a mínim, tot i que a un dels centres les tres entrevistades foren tres persones de nacionalitat no espanyola. Això pot fer variar els resultats; altrament, com les entrevistes tenen representants de les principals ètnies a Catalunya, això conforma un dels punts forts de la investigació.

Si no s'investiga sobre les diferents alternatives de gestionar la diversitat ètnica a l'aula, es podria arribar a una instància on les desigualtats socials arrelades a la població estrangera no minvessin i les escoles es convertissin en institucions de reproducció d'aquestes desigualtats. Tanmateix, al llarg de l'estudi s'ha mencionat la importància de la desaparició de les desigualtats externes al centre perquè no es traslladin dins d'aquest. Així mateix, si aquesta informació no es trasllada de manera obligatòria a la docència en centres públics, les dinàmiques de segregació interna a les escoles es continuaran reproduint, a través de la creació de línies o el tractament del currículum escolar, entre d'altres.

Una de les principals conclusions a la que s'ha arribat a través d'aquest estudi és la importància del discurs del professorat. Si no es normalitza el terme de la igualtat de capacitats de l'alumnat, que mancava en dos dels tres professors i a molts alumnes, aquelles persones que des del si familiar hagin sigut socialitzades per no estudiar i seguir els patrons culturals imposats, no tindran cap escapatòria; i llavors la creació d'una capacitat crítica per part de l'institut no servirà per res. Perquè ja s'ha vist com el discurs meritocràtic que domina les institucions escolars, fa perdre pel camí un gran número d'alumnes amb gran potencial.

Si estos procesos devienen persistentes en el tiempo [...] los niños de los colectivos más culturalmente estigmatizados continuarán acusando sus efectos en su propio autoconcepto, en su motivación, en sus aptitudes y actitudes hacia el trabajo escolar, en sus niveles de aspiración y, en definitiva, en sus experiencias de vinculación escolar. (Ballestín, 2015, p.377)

Però de manera esperançadora, l'alumnat entrevistat és bastant conscient de la importància de la integració de la diferència alhora que de les desigualtats de recursos i l'impacte que això té en l'educació; així com són conscients de l'enllaç d'aquesta desigualtat amb l'alumnat estranger (en els centres públics, de perfil molt diferent a l'alumnat estranger a escoles concertades/privades). Així mateix, aquesta consciència de l'alumnat, independentment de la seva ètnia, pot suposar una base pel canvi social a través d'una reclamació dels drets de l'estudiant i del professor, mitjançant la creació d'un nou sistema educatiu que tingui en compte les potencialitats de la diversitat ètnica dins de l'aula, així com el seu paper en la creació d'un coneixement més plural a través de la comprensió de diferents realitats culturals. Però aquest canvi no es podrà donar fins que no hi hagin governs i administracions disposades a facilitar-lo, a través d'un augment de recursos destinats i un reconeixement legítim de les diversitats convivents al territori.

VIII. BIBLIOGRAFIA

Ajuntament de Sant Boi de Llobregat. (2016). *Capaci[u]dad. Estrategia DUSI Sant Boi 2015-2020*.

Ballestín, B.. (2010). *Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalión: "cultures d'origen" i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades*. Quaderns-e, 15, 1, 61-89.

Benito, R. & González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània. Fundació Jaume Bofill.

Besalú, X. (2017). *La segregación escolar, un mal evitable*. El Diario de la Educación. Recuperat de: <https://eldiariodelaeducacion.com>

Bonal, X & Cuevas, J. (2018). *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonal, X. et altri. (2000). *Els tres eixos de la identitat: classe, gènere i ètnia en els espais socials juvenils*. 200-205.

Boussif, I. (2019). *La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles*. En ODS 4: Garantizar una educación inclusiva para el 2030 (81-94). Zaragoza, España

Collet, J. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.

Delpino, M. A. (2007). *Ser de donde no soy: identidades en conflicto en el ámbito social y educativo*. EMIGRA Working Papers, 1.

Departamento de Urbanística y Ordenación del territorio/IJH. (2011). *Análisis Urbanística de Barrios Vulnerables. Camps Blancs*.

Duru-Bellat, M. (2010). *Las desigualdades educativas en Europa: Una cuestión de actualidad*. Revista Española de Educación Comparada, 16, 105-130.

Essomba, M.A., Guardiola & Pozos. (2019). *Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 94, 33.2, 43-62.

Ferrer, F. *et al.* (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.

Flaquer, L. (2012). *Pobresa infantil: conseqüències en les condicions de vida i el rendiment escolar dels i les adolescents*. En *Infància, Adolescència i Família: un anàlisi del Panel de Famílies i Infància*. IV Informe CIIMU 201 2(372-393)

Franze, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico Social. Comunidad de Madrid.

Gay, G.. (2002). *Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage*. *Qualitative Studies in Education*, 15, 6, 613-629.

Giddens. A & Sutton, P.W. (2013). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Gil, I. (2007). *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural*. EMIGRA Working Papers, 87.

Gratacós, P. & Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió social. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

IDESCAT. (2019). *Padró continu de l'INE. Sant Boi de Llobregat*. Recuperat de: <http://www.idescat.cat/pub/?id=pmh&n=9548&geo=mun:082009>

Illich, I. (1970). *Deschooling society*. Cuernavaca, Mexico: CIDOC.

INE (2020) *Estadística del Padró Continu*. Recuperat de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990

Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. (2016). *Elaboració del mapa de barris i de les àrees estadístiques de referència*.

Jussim, L & Harber, K. (2005). *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 2, 131-155.

Ministerio de Educación. (12 de marzo de 2010). *Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del*

segundo ciclo de educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. BOE, 62

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*.

Murillo, F.J., Belavi, G & Pinilla, L.M.. (2018). *Segregación escolar público-privada en España*. Papers, 103, 3, 307-337.

Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. & Belavi, G.. (2017). *Segregación escolar por origen nacional en España*. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 12, 2, 395-423.

Palma, A. (2019). *Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales*. En ODS 4: Garantizar una educación inclusiva para el 2030 (145-162). Zaragoza, España

Pàmies, J. & Castejón, A.. (2015). *Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8, 3, 335-348.

Rujas, J. (2016). *La construcción del "fracaso escolar" en España. Génesis y cristalización de un problema social*. Papers, 102, 3, 477-507.

Save the Children. (2018). *Mézclate Conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2008). *La segregació escolar a Catalunya*

Síndic de Greuges de Catalunya. (2016). *La segregación escolar en Catalunya (I): la gestión del proceso de admisión de alumnado*.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2016). *La segregación escolar en Cataluña (II): condiciones de escolarización*.

Stanovich, K. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly, 21, 4, 360-407.

Tarabini, A. (2015). *La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8, 349-360.

Terrén, E. (2002). *El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación*. Migraciones, 12, 81-102.

The Swann Report. (1985). *Education for All*. Recuperat de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html#17>

Unitat d'Assistència a la Planificació i l'Avaluació. Ajuntament de Sant Boi de Llobregat. (2017). *Sant Boi en xifres. Districte cinquè. Camps Blancs-Els Canons-Les Orioles*.

Unitat d'Assistència a la Planificació i l'Avaluació. Ajuntament de Sant Boi de Llobregat. (2017). *Sant Boi en xifres. Districte quart. Vinyets-Molí Vell*.

Unitat d'Assistència a la Planificació i l'Avaluació. Ajuntament de Sant Boi de Llobregat. (2017). *Sant Boi en xifres. Districte tercer. Barri Centre*.

Van Houtte, Stevens & Demanet. (2013). *Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?*. Social Psychology of Education, 16, 329-352.

IX. ANNEXOS

ANNEX 1. GUIÓ DE LES ENTREVISTES

GUIÓ ALUMNAT

→ Sociodemogràfiques:

- Gènere
- Edat
- Lloc de residència
- Lloc de naixement propi/padres
- Nacionalitat
- N° integrants en la família/n° germans

BLOQUE 1. ALUMNADO

INVOLUCRAMIENTO FAMILIAS

- Bajo tu punto de vista, ¿qué es el fracaso escolar? ¿Cuáles son los factores más decisivos? ¿Dentro de estos cuál crees que es el más decisivo?
- Del 1 al 10, ¿cuánto de involucrada está tu familia en tu educación? ¿Estas satisfecho/a? ¿Hasta qué punto consideras que la familia debería involucrarse en la educación de los hijos?

RECURSOS - UBICACIÓN GEOGRÁFICA (SEGREGACIÓN URBANA)

- ¿Vives en el barrio dónde vas al instituto?
- ¿Puedes describir el barrio en el que está ubicado tu instituto?

SEGREGACIÓN ENTRE INSTITUTOS

- ¿En qué situación consideras que se encuentra tu instituto en comparación con el resto del municipio?

SEGREGACIÓN EN EL AULA

- ¿Estás contento con tus clases durante la ESO?
- ¿Has tenido algún problema con los compañeros? ¿Si no te has visto involucrado, has presenciado alguno?
 - Si la respuesta es positiva, ¿puedes describirlo? ¿cuáles eran los motivos?
 - Si la respuesta es negativa, ¿a qué crees que se debe esta baja conflictividad?
- ¿Cuáles crees que son los criterios que utiliza el centro para crear las líneas en cada curso?

- ¿Estás contento con los profesores que te han tocado durante tu estancia en el centro educativo?
- ¿Crees que las clases se tendrían que formar a partir de las capacidades de cada uno o más bien crees que la diversidad (tanto de niveles, como de etnias, de género...) beneficia al logro de conocimientos?

REPRESENTACIÓN

- ¿Te costó obtener el título de la ESO?
- En general, ¿qué representación étnica tiene, de media, una de tus clases? ¿Crees que es excesiva, suficiente o se queda corto?
- ¿Crees que los alumnos extranjeros son más conflictivos? ¿Por qué (sí o no)?
- ¿Crees que el alumnado recién llegado es estigmatizado en su llegada por parte de los compañeros? ¿Cuál es el poder de cada alumno para mitigar estas situaciones?
- ¿A lo largo de tu periodo de estancia en el instituto, se ha llevado a cabo algún programa relacionado con la inclusión de colectivos minoritarios o la inclusión de la diferencia?

LOGRO DE CONOCIMIENTOS

- ¿Consideras que todo el mundo tiene las mismas capacidades para obtener el título de la ESO?
- ¿Y las mismas oportunidades / recursos?
- ¿Crees que el alumnado recién llegado tiene las mismas capacidades que el resto de tus compañeros?

BLOQUE 2. DOCENCIA

CURRÍCULO ESCOLAR

- Como alumno, ¿qué opinión tienes sobre el temario que te han impartido?
 - ¿Qué cambiarías?
- ¿Consideras que se debería dar más importancia a otros aspectos para hacer más inclusivo el conocimiento alcanzado por el estudiante, especialmente en referencia a las asignaturas relativas al ámbito lingüístico o de humanidades?
- ¿Qué opinión te merecen los contenidos de la asignatura optativa de religión? ¿Y sobre los contenidos de historia? ¿Y de lengua (es)?
- ¿Cuál es la utilidad de las tutorías? ¿Consideras que se le da un tratamiento personalizado al alumnado en cuanto a su asistencia, o todo alumno tiene la misma atención?
- ¿Crees que los conocimientos impartidos deberían estar centrados en la cultura predominante, o deberían adaptar el currículo a fin de englobar el conocimiento general del alumnado, así como para facilitar la identificación de alumnos de otras etnias?

- ¿Consideras que el currículo escolar tiene algún efecto sobre el desinterés de cierto perfil de estudiantes, que puede llegar incluso al fracaso escolar?

SEGREGACIÓN INTRAESCOLAR

- ¿Cuáles crees que son las motivaciones que provocan la creación de grupos dentro del aula?
- ¿Qué papel crees que tiene la docencia en la formación de grupos?

INVOLUCRAMIENTO

- ¿Consideras que el profesor debe tener el papel de conciliador dentro de las posibles segregaciones que se puedan dar dentro del aula?
- ¿Crees que el profesorado puede ser a la vez culpable de esta segregación?
- ¿Consideras que el profesor puede ser sesgado por las expectativas previas que pueda tener a partir de cierto conocimiento previo del alumnado?
- Has vivido o has observado alguna vez algún tipo de discriminación de carácter racista por parte del profesorado? ¿Qué hiciste al respecto?

REPRESENTACIÓN

- ¿Has conocido a muchos profesores de diferente etnia?
- ¿Consideras que el profesorado puede ser también una herramienta clave dentro del involucramiento del alumnado en cuanto a la representación de su colectivo?

OPINIÓN / REFLEXIÓN

- ¿Por qué crees que el alumnado extranjero es aún hoy en día el que obtiene peores resultados escolares y tiene inferior proporción de promoción educativa? ¿Qué se puede hacer al respecto?

GUIÓ PROFESSORS

→ Sociodemogràfiques:

Sexo

Edad

Lugar de residència

Estado civil

Hijos

Cargo/responsabilitat (en el institut)

BLOQUE 1. ALUMNADO

INVOLUCRAMIENTO FAMILIAS

- Bajo su punto de vista, ¿qué es el fracaso escolar? ¿Cuáles son los factores más decisivos? ¿Dentro de estos cuál crees que es el más decisivo?
- La responsabilidad del fracaso escolar donde estaría ubicada, en su opinión: ¿en el mismo alumno y sus responsabilidades como estudiante, en el apoyo familiar, o en el planteamiento del sistema educativo?
- ¿Hasta qué punto considera que la familia debería involucrar en la educación de los hijos?

RECURSOS - UBICACIÓN GEOGRÁFICA (SEGREGACIÓN URBANA)

- ¿Previamente a su incorporación al centro en cuestión, era consciente de la situación geográfica del municipio? ¿Conoce si el municipio se encuentra inmerso en algún tipo de proceso de segregación urbana que pueda contribuir a la distribución de la población en determinados territorios / barrios?
 - Si la respuesta es negativa: ¿lo informaron previamente?
- ¿Actualmente es consciente de esta situación?
- ¿Cree que el docente debe conocer previamente el contexto de procedencia del barrio donde está situado?
- ¿Cree que afecta al funcionamiento del centro y / o el aprendizaje del alumnado?

SEGREGACIÓN ENTRE INSTITUTOS

- ¿En qué situación considera que se encuentra su instituto en comparación con el resto del municipio a nivel:
 - o De recursos
 - o Docente
 - o De oferta
 - o De potencial
 - o De diversidad

SEGREGACIÓN EN EL AULA

- ¿De quién es la decisión? ¿Qué cargos están involucrados dentro de esta?
- ¿Cuáles son los criterios que utiliza el centro para crear las líneas en cada curso?
- ¿La atribución de determinados profesores por clase está determinada por la composición de alumnos dentro del aula?
- ¿Qué opinión le merece el sistema que se utiliza en otros países europeos, como los Países Bajos o Alemania, donde el currículo y objetivos educativos son diferentes desde etapas tempranas, y que se suelen dividir o bien en académicos o bien vocacionales (tracking)? ¿Cree que esto sería aplicable al contexto español? ¿Tendría ningún efecto en la segregación étnica?

REPRESENTACIÓN

- Según su experiencia, ¿qué porcentaje de alumnos completa la ESO? ¿Hay alguna correlación de estos alumnos con que sean de diferente etnia?
 - ¿Cuántos de ellos continúan con una educación posobligatoria?
 - ¿Cuántos hacen bachillerato?
 - ¿Cuántos siguen una educación más profesionalizadora?
- En general, ¿qué representación étnica tiene, de media, una de sus clases? ¿Es diferente la distribución entre las diversas clases (líneas) de un mismo curso?
- Cree que el alumnado recién llegado es estigmatizado en su llegada por parte de los compañeros?
- ¿A lo largo de su periodo de docencia en el instituto, se ha llevado a cabo algún programa relacionado con la inclusión de colectivos minoritarios o la inclusión de la diferencia? Ya no sólo en referencia con la diversidad étnica, sino también de clase / recursos, lingüística, de género ...

LOGRO DE CONOCIMIENTOS

- ¿Considera que todo el mundo tiene las mismas capacidades para obtener el título de la ESO?
- ¿Y las mismas oportunidades / recursos?
- ¿Cree que el alumnado recién llegado tiene las mismas capacidades que el resto de sus compañeros?

BLOQUE 2. DOCENCIA

FORMACIÓN

- ¿Qué tipo de formación recibió para ser docente? ¿Durante esta formación, se le proporcionó cualquier conocimiento sobre la gestión de la diversidad dentro del aula?

CURRÍCULO ESCOLAR

- En cuanto a su papel como profesor, ¿qué opinión tiene sobre el temario que debe impartir?

- ¿Qué cambiaría?
- ¿Considera que se debería dar más importancia a otros aspectos para hacer más inclusivo el conocimiento alcanzado por el estudiante, especialmente en referencia a las asignaturas relativas al ámbito lingüístico o de humanidades?
- ¿Qué opinión le merecen los contenidos de la asignatura optativa de religión? ¿Y sobre los contenidos de historia? ¿Y de lengua (es)?
- ¿Cuál es la utilidad de las tutorías? ¿Considera que se le da un tratamiento personalizado al alumnado en cuanto a su asistencia, o todo alumno tiene la misma atención?
- ¿Cree que los conocimientos impartidos deberían estar centrados en la cultura predominante, o debería adaptar el currículo a fin de englobar el conocimiento general del alumnado, así como para facilitar la identificación de alumnos de otras etnias?
- Considera que el currículo escolar tiene algún efecto sobre el desinterés de cierto perfil de estudiantes, que puede llegar incluso al fracaso escolar?

SEGREGACIÓN INTRAESCOLAR

- ¿Cuáles cree que son las motivaciones que provocan la creación de grupos dentro del aula?
- ¿Qué papel cree que tiene la docencia en la formación de grupos?
- Cree que los procesos de creación de líneas tienen un papel importante dentro de la segregación de grupos étnicos dentro del centro (pero fuera del aula)?

INVOLUCRAMIENTO

- ¿Considera que el profesor debe tener el papel de conciliador dentro de las posibles segregaciones que se puedan dar dentro del aula?
- ¿Cree que el profesorado puede ser a la vez culpable de esta segregación?
 - En caso positivo, ¿bajo qué contextos considera que estas conductas aparecen? ¿Por qué?
 - En caso negativo, ¿por qué?
- ¿Cuáles considera que son las medidas adecuadas que deberían tomarse para eliminar los potenciales prejuicios que el profesorado, como actor no aislado de un contexto social previo, pueda tener?
- ¿Como cargo con responsabilidad dentro del centro, le ha llegado alguna queja por parte del alumnado de tipo racista? Si se puede saber, ¿cuál era la etnia del alumno?
- Cuando un alumno considera el abandono escolar, ¿qué recursos utiliza para persuadir a finalizar sus estudios obligatorios, o al contrario, es decisión individual?

EXPECTATIVAS

- A la hora de la asignación de profesores por clase, ¿se consideran las preferencias de los profesores hacia el alumnado?

- ¿Considera que el profesor puede ser sesgado por las expectativas previas que pueda tener a partir de cierto conocimiento previo del alumnado?

REPRESENTACIÓN

- ¿Ha conocido a muchos profesores de diferente etnia dentro de su carrera como docente?
- ¿Considera que el profesorado puede ser también una herramienta clave dentro del involucramiento del alumnado en cuanto a la representación de su colectivo?

OPINIÓN / REFLEXIÓN

- ¿Por qué cree que el alumnado extranjero es aún hoy en día lo que obtiene peores resultados escolares y tiene inferior proporción de promoción educativa?
- ¿Qué medidas/metodologías educativas propondría al respecto de la pregunta anterior?

ANNEX 2. RESUM DE LES ENTREVISTES

CAMPS BLANCS. ALUMNE 1

Gènere: Femení

Edat: 18 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: Barcelona

Nacionalitat: Espanyola

Número d'integrants de la llar/número de germans: 4 persones, 1 germana

Ètnia: Caucàsica

RESUM

L'entrevistada defineix el fracàs escolar com a l'interès relatiu a les metes que quelcom es proposi i aconsegueixi assolir. Assenyala que és una combinació del resultat dels interessos individuals amb la socialització primària de quelcom, així com les situacions familiar. De l'1 al 10, considera que l'involucrament òptim de la família en l'ensenyament del seu fill seria d'un 7.

L'alumne resideix al barri on va a l'institut. Segons la descripció que en fa, considera que és un barri obrer residencial. Parla sobre la mala fama que el barri té respecte a la resta de Sant Boi de Llobregat; fama que va assolir antigament i que roman encara a dia d'avui a l'imaginari de gran part de la població santboiana. Considera que el seu institut és un dels millors del centre, millor inclús que alguns dels privats del municipi. Tanmateix, l'estigma de barri problemàtic també afecta al centre educatiu (en referència a la seva composició).

Valora positivament la creació de línies durant l'ESO, menys al primer curs, on considera que la seva classe no estava equilibrada per comportaments a l'aula. Tanmateix insisteix en que varen saber solucionar aquest problema distributiu. No ha experimentat cap tipus de conflicte recurrent en primera persona; tot i que sí que ha vist, no considera que fossin el suficientment recurrents com per destacar-los. També valora positivament els professors que ha tingut durant la ESO. Creu que el criteri principal en que els professors es basen en formar cada classe és la diversitat dins d'aquestes. Considera que personalment li hauria agradat tenir certa separació per nivells, doncs creu hi va haver instàncies on els seus companys interrompien el ritme de la classe, però alhora creu que aquesta diversitat de nivells dins de l'aula li ha proporcionat altres ensenyaments no necessàriament acadèmics.

Per norma general, una de les seves classes tenia tan sols dues persones d'ètnia diferent a la seva; que considera no més conflictius que la resta. Així mateix, considera que encara avui dia

l'alumne estranger nouvingut és estigmatitzat, però no de la mateixa manera que abans.. No creu que tothom tingui les mateixes capacitats per obtenir el títol de la ESO, ni tampoc els recursos. Això, en relació amb l'alumnat recentment arribat, segons ella fa que aquest estigui en una posició de desavantatge, doncs han de passar per processos d'adaptació, entre els més important l'idioma, per poder seguir el ritme de la classe.

En referència a la seva opinió respecte al currículum educatiu, considera que és parcialment útil, però no del tot. Les classes són poc personalitzades segons les preferències i interessos de l'alumnat. Li molesta bastant la descompensació horària de les assignatures de llengua o humanitats respecte a les de ciències. La majoria del contingut donat considera que no serà recordat per l'alumnat, doncs entren en una dinàmica de memorització que s'allunya dels assoliments reals de l'alumnat. En quant a les tutories, creu que només han servit a final de curs per fer balanç; i considera que una tutoria més justa s'aconseguiria en quant els alumnes rebessin una atenció personalitzada a les seves necessitats. Tanmateix, considera que el currículum escolar pot tenir efecte en el desinterès de l'alumne en la seva educació; però sobre tot la manera de dinamitzar la classe per part del professorat.

Considera que el professorat pot arribar a tenir alguna incidència en la creació de grups si es canvia el plantejament de les tutories. Així mateix, considera que la formació de grups es regeix principalment en els interessos de quelcom. Ella creu que el professorat pot tenir expectatives prèvies vers l'alumnat que diferenciïn el tracte d'aquest amb l'alumnat. En ocasions, ha vist com algun professor no ha deixat participar a certs alumnes o no els hi ha donat la mateixa veu en els debats. Pel que fa a les experiències pròpies de comportaments explícitament racistes per part de professors, no ha viscut cap. No ha conegut cap professor d'una ètnia diferent a la seva. En referència al paper del professorat com a eina de representació i identificació, considera que no és tant important; per ella, el docent és més una guia, i perquè un alumne aconsegueixi sentir-se representat, ha de passar cert temps.

Per últim, en quant la seva reflexió sobre els pitjors resultats escolars i pitjor promoció de l'alumnat estranger, no creu que s'hagi de culpar l'institut, doncs creu que el seu ha creat les màximes facilitats perquè l'alumne es tregui la ESO, no només per la via tradicional, si no també pels programes de PCI que es porten a terme al centre. Així mateix, considera que si l'alumne no es treu aquesta educació, és perquè o no en té interès, o perquè hi ha altres motius perquè l'alumnat abandoni l'educació secundària, com ara l'entrada al món laboral. El sistema és molt precari, i creu que hi ha massa classes inútils i que falten assignatures que involucrin més a l'alumnat que a les seves capacitats per a resoldre problemes de matemàtiques o saber si la paraula porta doble essa o no. Així, considera que la culpa majoritària no la tindrien tant les famílies o els instituts sinó el plantejament del sistema actual.

CAMPS BLANCS. ALUMNE 2

Gènere: Femení

Edat: 18 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: Sant Boi de Llobregat/Barcelona

Nacionalitat: Espanyola

Número d'integrants de la llar/número de germans: 4 persones, 1 germà/na

Ètnia: Caucàsica

RESUM

Per aquesta entrevistada, el fracàs escolar es l'abandonament per falta de ganes o interès en l'educació de cadascun. Tanmateix, atribueix una gran part d'aquest interès com a relatiu a la importància que li doni la família al seguiment de l'educació del seu fill.

Ella viu al barri on va a l'institut, i considera que ha sigut estigmatitzat per part de la resta de la ciutat com a zona més conflictiva, però per ella que hi conviu, considera que és igual de tranquil que d'altres barris del municipi.

Està satisfeta amb la composició de la classe que li ha tocat durant la ESO. Tot i així, coincideix amb els altres alumnes del seu centre en que al primer curs. Destaca que en ocasions hi havia baralles fora de l'institut per motius que havien succeït dins d'ell. Creu que les classes es formen amb el criteri de l'intercanvi d'informació en el contacte escola primària-institut. No creu que la creació de línies en el seu institut sigui determinada per les notes de cadascú, cosa que considera injusta. Considera que seria una potencial eina de desmotivació i de desajust entre línies. En quant als professors, també està majoritàriament satisfeta.

No va tenir dificultats en quant a treure's el títol de la ESO. La representació ètnica mitjana de la seva classe actual de batxillerat és de 2 persones, tot i que al primer curs de la ESO hi haurien unes 6 o 7 persones. Considera que l'alumnat estranger sol ser el més conflictiu, però diu que hi ha de tot i no creu que això tingui relació directa amb la ètnia. Alhora, considera que depèn de la persona que siguis se t'estigmatitzarà per part dels companys. No recorda cap dia relacionat amb l'aprenentatge de diferents cultures, però diu que en classes com ara a anglès sí que s'han portat a terme aquestes dinàmiques a través de l'aprenentatge.

En general, considera que tothom té les mateixes capacitats per obtenir el títol de la ESO, tot i que depèn de la situació de l'alumnat; però no tothom té els mateixos recursos. Considera que hi ha correlació entre la l'adaptació de l'alumnat nouvingut i les capacitats que pugui tenir.

Respecte el temari de la ESO, ella considera que està estructurat d'una manera sistemàtica on no només tindrà efecte en l'alumnat el contingut si no també la forma en com l'ensenyen. Considera que ha après més en dos anys de batxillerat que en quatre anys de la ESO. La retallada d'hores en les assignatures de llengües ho valora negativament. Creu que han d'actualitzar el temari, especialment a història, on donaria a més altres històries diferents a la occidental. En referència a l'optativa de religió, diu que en el seu centre no es dona, però considera que mentre que es quedi en la optativitat és respectable. Segons la seva opinió, les tutories només han sigut útils per a la resolució de conflictes. Creu que el contingut del currículum pot tenir efecte en el desinterès de cert perfil d'estudiants, que poden ser estrangers; tot i així considera que la forma d'ensenyar en els professors també juga un gran paper.

Les motivacions en la creació de grups considera que es regeixen per les amistats formades, tot i així sí que ha observat certs grups únicament formats per immigrants. Considera que la docència té cert paper en la creació de grups. Tanmateix, considera que algun professor pot arribar a ésser esbiaixat per les seves expectatives prèvies sobre l'alumnat. Així mateix, ha sentit parlar de comportaments racistes per part d'una professora en concret, així com homòfobs. Se la va expulsar temporalment, però al ser fixa, no es va aconseguir res definitiu. Només ha conegut una professora d'una ètnia estrangera, argentina, que va ser substituïda. Creu que sí que té efecte la identificació de l'alumne amb el professor, juntament amb la vocació de cada professor.

Per últim, en quant a la seva consideració sobre els pitjors resultats escolars i la menor promoció, ella creu que això es deu a les costums familiars i el fet de que cert perfil d'alumnes optin per entrar al món laboral amb més urgència, que pot afectar en que l'alumnat consideri més adequada aquesta via que continuar els estudis. Tanmateix, també considera que el fracàs se dona perquè hi ha fallades en el sistema educatiu, que no motiva a l'estudiant a estudiar; tot i així, creu que el professorat també afecta pel seu involucrament en les dificultats de cada alumne.

CAMPS BLANCS. ALUMNE 3

Gènere: Masculí

Edat: 17 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: Barcelona

Nacionalitat: Espanyola

Número d'integrants de la llar/número de germans: 4 persones, 1 germà/ana

Ètnia: Caucàsica

RESUM

L'estudiant defineix el fracàs escolar com a la renúncia de continuar amb els estudis per qualsevol circumstància, ja sigui individual o externa a quelcom; no el no voler, si no el no poder. La família hauria d'estar involucrada a l'educació del seu fill el 100%, sempre que sigui a favor.

No viu al barri on va a l'institut, però diu que el coneix. Considera que és un barri molt estigmatitzat, del qual es té encara avui dia la imatge que es tenia fa 30 o 40 anys. Considera que és molt bon institut.

Com les anteriors entrevistades, està satisfet amb els seus companys de classe a la ESO, tot i que a primer curs va ser una mica caòtic. No ha tingut cap problema amb els seus companys, però sí que ha presenciat baralles entre alumnes, principalment al primer curs. Al seu institut no hi ha hagut separació de l'alumnat per nivells; excepte a primer de la ESO, on hi havia quatre línies, essent la D la classe oblidada. Considera que la integració de diferents nivells dins d'una mateixa aula té efectes afavoridors en la motivació i rendiment de l'estudiant.

No va tenir dificultats per obtenir la ESO. Afirmar que al primer curs l'alumnat de diferents ètnies representaria un quart de la classe. Així mateix, a quart de la ESO no hi havia cap, ja sigui perquè eren majors d'edat, perquè havien repetit o perquè l'havien deixat. Creu que aquest alumnat encara és estigmatitzat, inclús al batxillerat, on més d'una ocasió ha presenciat comentaris d'aquest tipus. Creu que les tutories serien més efectives si es portessin a terme *ipso facto*, i no tant reservar una hora setmanal que sovint no és productiva. No recorda cap dia que es portés a terme una celebració relacionada amb la inclusió de diversos col·lectius, però sí a la primària.

Creu que tothom té les mateixes capacitats per obtenir el títol de la ESO, però que no es potencien les habilitats de cadascun, i que aquest és el motiu pel qual l'alumnat no es promociona. Alhora, considera que no tothom té els mateixos recursos. La relació d'aquest fet

amb l'alumnat nouvingut, ve degut a que hi ha dificultats generades en l'adaptació, però que el seu minvament depèn dels professors i els companys.

Pel que fa al temari de l'ESO, considera que s'emfatitza en alguns aspectes que no són força útils, posant l'exemple d'educació física. Valora negativament la repartició horària entre les assignatures de llengües en relació amb les científiques. Alhora, creu que és molt etnocèntric, sobre tot en història, però que són coses que venen des de dalt. En relació amb l'assignatura optativa de religió d'altres centres públics, creu que és respectable si es manté optativa, però sempre i quan es donin totes les religions per igual. Considera que el temari pot provocar el desinterès de l'alumnat i induir al fracàs escolar; ja que a la ESO sempre es dona el mateix.

La integració en grups per ell depèn de afinitat; tot i així, considera que els immigrants en ocasions es poden agrupar per un possible sentiment d'exclusió. Segons ell, el professor també pot tenir cert paper en la construcció de grups, així com pot tenir possibles estigmes prèviament al seu tracte amb l'alumnat. Vers la pregunta sobre si havia observat alguna vegada actituds racistes per part d'un professor, va dir que no, però sí que li havien arribat comentaris de cert professor que tenia aquestes actituds, fins i tot un cop que va anomenar "monos" a unes alumnes llatinoamericanes.

No ha conegut cap professor de diferent ètnia. Considera que el professor és una eina de referència per a l'alumnat.

Finalment, en quant al motiu de que l'alumnat estranger tingui pitjors resultats, ell creu que són diversos els factors que afecten, ja sigui l'idioma, però que en gran part és degut al professorat, exceptuant casos particulars. Puntualitza que la família té un gran paper, i en aquestes ocasions pot ser que tradicionalment en les seves cultures els estudis no tinguin la mateixa importància; i en aquestes ocasions és quan el centre i el professorat hauria d'actuar, com a espai de socialització.

CAMPS BLANCS. ALUMNE 4

Gènere: Masculí

Edat: 20 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: Sant Boi de Llobregat

Nacionalitat: Espanyola

Número d'integrants de la llar/número de germans: 7 persones, 8 germans

Ètnia: Gitana

RESUM

L'alumne defineix el fracàs escolar com al no assoliment dels estudis, principalment atribuït una responsabilitat individual a això. De l'1 al 10, un involucrament òptim per part de les famílies en els estudis dels fills seria un 7.

Resideix en el barri on va a l'institut. En quant a la descripció, no va aprofundir molt en aquesta, qualificant-lo com a barri obrer, tranquil i residencial. En quant a la seva valoració de l'institut, considera que en comparació amb la resta d'institut, té un nivell intermedi. No obstant això, incideix en que és un dels millors en quant a ofertes i instal·lacions, que s'han anat reformat en els últims anys.

Està satisfet amb els seus companys de la ESO, menys al primer curs. Ell destaca una baralla que va tenir en aquest curs amb un alumne marroquí. No obstant, diu que això no és recurrent a l'institut. Pel que fa a la creació de línies per curs, creu que la selecció d'alumnes per cada classe és independent a la segregació per nivells, doncs les seves classes han estat força diversificades. En quant a la seva opinió, considera que aquesta opció és la òptima perquè creu que l'alumnat també aprèn en la "còpia" de les costums i hàbits dels seus companys. Alhora, ha estat content amb els seus professors un 90%.

Ell sí que va tenir dificultats en assolir els coneixements de la ESO, sobretot als primers anys de l'etapa. Segons ell era molt rebel i li costava molt estudiar; per la forma en el que està plantejada l'educació, i la incompatibilitat d'aquesta amb persones com ell que els hi costa estar a classe tancats i concentrats. Tanmateix, posa èmfasi en l'ajuda que va rebre per part de la psicopedagoga del centre i d'alguns professors. En una de les seves classes a l'ESO la representació de diverses ètnies era de 3 a 6 alumnes; arribant a batxillerat amb cap representació. No creu que l'alumnat nouvingut pugui arribar a ésser més conflictiu, així com tampoc creu que en principi aquest alumnat sigui estigmatitzat per part dels companys, perquè segons la seva experiència eren bastant comprensius.

No creu que tothom tingui les mateixes capacitats per obtenir el títol de la ESO, ni tampoc els mateixos recursos. Tot i així, incideix en que per part de l'institut sí que es proporcionen aquests recursos en forma de beques i facilitats; el problema està en els recursos familiars.

La seva opinió sobre el temari és en general positiva, però afegiria assignatures a la ESO de manera obligatòria, com ara alguna que ensenyés a gestionar els diners i la economia familiar. Considera que el repartiment horari entre assignatures hauria d'ésser més equitatiu, cosa que afavoriria a aquells que vulguin especialitzar-se en aquestes branques més relacionades amb els idiomes o les humanitats. No ha trobat útil el plantejament de les tutories a la ESO, i insisteix en la responsabilitat individual de l'alumnat d'adaptar-se a l'institut sense recaure tant en l'ajuda del tutor, que considera que ja té suficient responsabilitat amb les seves classes i amb els alumnes que realment necessiten la seva assistència. Considera que una ampliació de la diversitat del temari només seria possible si s'ampliessin les hores de docència; tanmateix creu que també potser perquè els que han plantejat el currículum no han volgut donar autors/històries d'altres països. Així mateix, no creu que recaigui molta responsabilitat en el currículum en la identificació/interès de l'alumnat estranger amb aquest, doncs creu que és la obligació de quelcom adaptar-se a la cultura autòctona, en tots els sentits, començant per l'educació.

Expressa com ell no ha tingut mai cap grup determinat d'amistats dins de l'ESO, que sempre s'ha avingut amb tots els seus companys, i creu que els grups es formen per interessos comuns i gustos. En quant a el paper del professor com a conciliador de les possibles segregacions dins de l'aula, considera que poden actuar fins a cert punt, perquè si hi ha aquestes dinàmiques, que poden arribar fins i tot a baralles, al cap i a la fi continuaran fora del centre. Creu que el professor pot estar esbiaixat prèviament a tractar l'alumnat, i no ha vist mai cap comportament racista per part del professorat.

No ha conegut a cap professor de diferent ètnia, i tampoc creu que el professorat pugui servir com a eina d'identificació en el sistema escolar per part de l'alumnat estranger.

Pel que fa a la seva reflexió sobre la baixa promoció de l'alumnat estranger, ell creu que no es donen tantes facilitats com es podrien donar. Explica una experiència a l'últim ensenyament que ha fet, un CFGS, on els professors es negaven a adaptar dos exàmens al castellà per a dos alumnes nouvinguts que no entenien en català, un d'ells a dures penes entenent el castellà. Així mateix, com exemplifica aquest cas, culpa al professorat per no fer un ensenyament el més flexible possible; així mateix, és conscient de que el professor ha de seguir unes directrius regides des de dalt, i que no pot fer les classes com ell vulgui realment.

VINYETS-MOLÍ VELL. ALUMNE 1

Gènere: Femení

Edat: 17 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: Barcelona

Nacionalitat: Espanyola

Número d'integrants de la llar/número de germans: 4 integrants, 1 germà

Ètnia: Caucàsica

RESUM

Aquesta alumna defineix el fracàs escolar com al no estudiar, i no ser bo estudiant. És responsabilitat del individu, però també hi contribueixen els professors, així com la família de quelcom, és a dir, la situació de quelcom. De l'1 al 10, segons ella la família s'hauria d'involucrar un 9.

Ella viu en el barri on va a l'institut. Creu que es un bon barri, amb moltes instal·lacions, especialment on està ubicat l'institut, cosa que dona sensació de seguretat i bon ambient per l'alumnat. En comparació amb la resta de centres, considera que és bo.

Està satisfeta amb la seva classe durant la ESO. No ha tingut cap problema en particular amb els seus companys, però sí que ha vist baralles en les quals sovint es recorre a les races com a forma d'insult, especialment amb els gitanos. Pel que fa a la repartició de l'alumnat, diu que teòricament els deien que les classes no eren repartides per nota, però sempre els hi deien a ells que la seva classe era la classe dels més llests, la A. Així mateix, destaca la línia D, que és on agrupen a la gent amb dificultats per l'estudi o amb la concentració. Personalment ella considera que aquesta repartició és positiva per a ells perquè reben una atenció personalitzada, però entén que per ells ha de ser més dur estar en una classe separada a la resta. Fa memòria i recorda com en aquestes classes hi solia haver força població no autòctona. Està contenta amb el professorat que ha tingut durant la ESO.

No va tenir problemes en assolir els coneixements obligatoris. En una de les seves classes hi haurien unes 5 o 6 persones de diferents ètnies. No creu que per norma general l'alumnat estranger sigui més conflictiu, diu que això depèn de la persona, però sí que considera que és possible que existeixin certs estigmes a l'alumnat autòcton que puguin dificultar l'adaptació de l'alumnat nouvingut. No recorda cap dia que es presentessin o s'incloguessin diferents cultures a l'alumnat majoritari.

No creu que tothom tingui les mateixes capacitats per obtenir la ESO, diu que depèn de la persona. Alhora, diu que no tothom té els mateixos recursos. Així mateix, considera que l'alumnat estranger es troba en posició de desavantatge per les seves capacitats.

Ella creu que en general el temari està ben plantejat, però no entén alguna de les optatives que s'ofereixen, com ara música, doncs no considera que tingui molta utilitat en general. Considera que l'optativa de religió encaixa al currículum mentre es mantingui en la optativitat i es donin totes les religions. Menciona el seu propi cas, on al primers cursos es donava el cristianisme, fet que feia que moltes persones de diferent religió es desapuntessin d'aquesta optativa. Suposa que les tutories sí són útils al cap i a la fi, i assenyala la importància de l'atenció personalitzada per l'alumnat. Justifica l'ensenyament etnocèntric perquè no creu que en altres països es doni la història espanyola, i en falta d'hores, per ella s'hauria de prioritzar el contingut autòcton. Suposa que el currículum escolar pot tenir cert paper en el desinterès i desafecció amb el sistema escolar per part de l'alumnat, especialment l'estranger.

Creu que els grups es formen fonamentalment per llaços d'amistat. Menciona que els professors no actuaven molt com a conciliadors dintre de les potencials segregacions a l'institut. Així mateix, no ha vist mai que un professor sigui esbiaixat per les seves expectatives prèvies vers l'alumnat. D'altra banda, tampoc ha viscut cap actitud racista per part de cap docent. No ha conegut cap professor de cap ètnia, i considera que per aquest perfil d'alumnat el professor pot arribar a ésser una eina de representació.

Per últim, en quant a la seva reflexió sobre la poca promoció de l'alumnat estranger, incideix en la importància de la representació i de la identificació per part d'aquest alumnes. Al final els nens acaben normalitzant que potser no són capaços d'arribar a assolir un nivell d'estudis que no estan acostumats a veure en el seu entorn proper. No considera que la culpa sigui dels nens ni tampoc dels professors, en el cas de que aquests es preocupin pels seus alumnes. La culpa doncs, la ubica en el plantejament del govern i/o el sistema educatiu.

VINYETS-MOLÍ VELL. ALUMNE 2

Gènere: Femení

Edat: 17 anys

Lloc de residència: Viladecans

Lloc de naixement propi/dels pares: Barcelona

Nacionalitat: Espanyola

Número d'integrants de la llar/número de germans: 5 persones, 3 germans

Ètnia: Caucàsica

RESUM

Per aquesta alumna el concepte del fracàs escolar és problemàtic perquè crea estigma. Considera que aquells factors incidents en el fracàs escolar es troben des de les capacitats individuals, a les pressions externes, de la família, del treball... Considera que la família hauria d'estar involucrada un 6 entre l'1 i el 10.

Tot i que no resideix a Sant Boi, coneix el barri perquè abans hi vivia. Segons ella és un barri normal, residencial.

No ha tingut cap problema amb els seus companys durant l'ESO, tot i que diu que en ocasions puntuals sí que hi ha disputes força violentes; encara que segons ella això és normal en els centres de secundària. Està contenta també amb els seus professors durant aquesta etapa; tot i que ressalta que eren massa exigents. Al seu institut hi ha un aula de diversitat, sobre la qual no té una opinió clara, doncs considera que els hi podria venir be adaptar-se a la classe, però no seria just exigir-los està un nivell incompatible amb les seves capacitats.

No li va costar treure's el títol de l'ESO. Una de les seves classes, de mitjana tindria unes 5 o persones de diferent ètnia. No opina que l'alumnat estranger pugui ser més conflictiu, o almenys el que ella ha experimentat. Tampoc han fet al seu centre cap dinàmica extracurricular de celebració de costums diferents.

No creu que tothom tingui les mateixes capacitats per treure's l'ESO, alhora que tampoc es així a nivell de recursos.

Ella creu que el sistema educatiu no està ben plantejat. Recalca l'antiguitat dels temes a estudiar i la falta de temps en certes assignatures. També remarca el sistema avaluatiu i la quantitat de treball que s'ha de fer, i com no deixa espai a l'assoliment vertader de coneixements. Ella considera que respecte al canvi de currículum, no s'hauria de canviar segons els interessos de la classe, si no mitjançant una actualització dels continguts. Per ella, l'assignatura de religió no

s'hauria de donar, tot i que la va cursar perquè l'alternativa no li agradava. Considera que treu temps d'altres assignatures. Alhora, li dona molta importància a les tutories personalitzades pel desenvolupament de l'alumne al centre.

Creu que la responsabilitat de la creació de grups recau en els alumnes únicament i els professors poden fer poc per intervenir.

També creu que el professorat no s'exempta de prejudicis vers l'alumnat; que ha d'esforçar-se al principi per causar una bona impressió en el professorat; sense prestar atenció a aquells que van trigar més en avançar-se al ritme de la classe. En quant a les actituds racistes al centre, ella no ha viscut cap; no obstant, sí que ha escoltat històries d'experiències d'altres alumnes amb el professorat..

Ha tingut contacte amb professors de diferent ètnia perquè no és l'únic centre escolar al que ha assistit. Destaca la importància d'un perfil més divers del professorat per poder identificar-se amb ell.

Per últim, en quant a la seva reflexió sobre la baixa promoció de l'alumnat estranger, considera que el problema està en la falta de facilitació d'adaptació de l'alumnat; per la cultura i l'idioma. Però considera que la igualtat només s'aconseguirà a través d'un esforç col·lectiu.

VINYETS-MOLÍ VELL. ALUMNE 3

Gènere: Femení

Edat: 16 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: Barcelona/Espanya (Galícia) & Marroc (Tànger)

Nacionalitat: Espanyola

Número d'integrants de la llar/número de germans: 4 persones, 1 germà/ana

Ètnia: Espanyola/Marroquina

RESUM

La següent alumna defineix el fracàs escolar com a no donar el 100% ni en estudis ni en relacions socials dins de l'institut. Lliga aquest fenomen amb conceptes com ara la segregació o el bullying; tot i que considera que gran part de la responsabilitat és individual. Considera que la família hauria d'estar completament involucrada en l'educació de l'alumne.

Viu al barri on assisteix a l'institut, i el descriu com a barri amb molta diversitat, tot i que no el que en té més en el municipi. Tanmateix, destaca que en ocasions s'acumulen joves a la porta de l'institut després de classe que sovint incomoden als veïns.

Ella està contenta amb els seus companys de l'institut. Tampoc ha presenciat molts problemes dins de l'institut. També està molt contenta amb els seus professors. No ha presenciat moltes festivitats que fomentin el coneixement d'altres cultures. Opina que la creació d'una aula de diversitat pot crear segregació, però no sap com solucionar-la perquè potser la inclusió d'aquestes persones a les aules "normals" els pot suposar dificultats addicionals.

No li va costar obtenir el títol de l'ESO. No recorda quanta gent de diferents ètnies hi havia a una classe seva, però menciona com en la seva classe de batxillerat hi són dos. No creu que per norma general l'estranger sigui més conflictiu

Considera que tothom té les mateixes capacitats per obtenir el títol de l'ESO, sempre que es faciliten les ajudes necessàries. D'altra banda, opina que tothom no té els mateixos recursos per obtenir-lo.

No creu que el currículum escolar estigui ben plantejat, ja no només en la dinàmica de les classes, si no també en el contingut de les mateixes classes, especialment la d'història. Manté que les tutories són essencials en l'educació secundària. D'altra banda, no creu que el currículum escolar pugui tenir efecte en el desinterès de certs perfils d'estudiants, doncs considera que independentment, qui vulgui estudiar, estudiarà.

Creu que el professor pot tenir cert paper per pal·liar les possibles agrupacions que reprodueixen certa reproducció de les desigualtats. Considera que depenent del professor sí que pot tenir expectatives prèvies vers l'alumnat, però no ha presenciats mai una actitud racista per part d'un docent.

Només ha conegut una professora substituïda d'una altra ètnia, i considera que el professor és una eina d'identificació de l'alumne dins del sistema escolar.

Finalment, en referència a la seva reflexió sobre per què els alumnes estrangers obtenen pitjors resultats escolars, menciona la manca d'ajudes per aquest alumnat, tant a nivell social com a nivell econòmic.

BARRI CENTRE. ALUMNE 1

Gènere: Femení

Edat: 19 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: Marroc

Nacionalitat: Marroquina

Número d'integrants de la llar/número de germans: 4 persones, 3 germanes

Ètnia: Marroquina

RESUM

L'entrevistada tradueix el fracàs escolar com a la no garantia de la igualtat d'oportunitats. Atribueix la falta de resultats a una desvinculació entre el sistema, les famílies i els professors ver l'alumne.

Viu en el barri on està situat el seu institut. El considera com a un barri tranquil i net. En comparació del seu centre amb la resta del municipi, considera que en general es dels bons.

No té una resposta contundent en quant a la seva satisfacció amb els seus companys durant l'ESO (la resposta va ser "més o menys"). Ella sí que ha tingut problemes ocasionals amb els seus companys, però no seriosos. Ella considera que hi ha una classe apartada de la resta , i destaca varies vegades l'element de segregació en la creació de les aules per nivells. Està contenta amb els seus professors de l'ESO.

No li va costar obtenir el títol de la secundària. Aproximadament, a la seves classes hi havia unes set persones de diverses ètnies. No creu que l'alumnat estranger sigui per norma més conflictiu, ja que per ella aquestes conductes depenen més de la situació personal i familiar que del seu origen. Al seu centre celebren un cop a l'any el dia de la multiculturalitat, on l'alumnat col·labora aportant coneixement sobre els costums i hàbits del seu país/cultura.

No creu que tothom tingui les mateixes capacitats per obtenir el títol de l'ESO, així com sí els mateixos recursos, perquè existeixen les beques; però sí que la manca de recursos pot portar a falta de socialització de l'alumnat en activitats extraescolars, així com d'excursions, entre d'altres. La relació d'això amb l'alumnat estranger segons ella es troba en les dinàmiques que es trobin dins del si familiar; idioma, abandonament prematur de les dones per dedicar-se a tasques de reproducció...

Considera que el currículum és útil però bastant repetitiu. Creu que falta més aprendre a llegir i escriure, i considera que com està plantejat actualment desaprofita molt del temps lectiu. No

creu que el problema sigui ni dels alumnes ni dels professors, si no del plantejament del currículum. En quant a l'optativa de religió considera que no hauria de ser obligatòria. Ella considera que el pitjor del sistema educatiu actual és la demanda de memorització per part dels professors, que pensa que té l'efecte contrari a l'assoliment de coneixements.

Ella ha observat com en el seu centre sí que usualment es creen grups d'amics on tots són de la mateixa ètnia, excepte els sud-americans; però no sap quina incidència té el professor en la creació de grups.

Creu que el professor pot estar esbiaixat per les expectatives prèvies de l'alumnat. D'altra banda, no li va donar gran importància, però sí que ha viscut experiències de microracisme, doncs un professor es negava a pronunciar el seu nom de manera correcta. També ha viscut situacions on sent que ha sigut valorada només perquè treu bones notes, doncs el tracte dels professors amb els seus companys del Marroc que no treuen bones notes és diferent.

Va tenir només un professor de diferent ètnia, era de Sud-Amèrica. Considera que el professorat és una eina d'identificació per a l'alumnat, especialment per aquells qui es troben en una situació de desajustament de les cultures escolars.

Per últim, en quant a la seva reflexió sobre la baixa promoció de l'alumnat estranger, assenyala com la convergència de diferents factors afecta en aquest fet; la família, l'economia, així com la falta de visibilització i representació, així com de referents.

BARRI CENTRE. ALUMNE 2

Gènere: Femení

Edat: 18 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: Marroc

Nacionalitat: Marroquina

Número d'integrants de la llar/número de germans: 4 persones, 3 germans

Ètnia: Marroquina

RESUM

Per l'entrevistada el fracàs escolar és el treure males notes. Però aquestes males notes no només depenen de la predisposició de quelcom a l'estudi, si no també de la seva situació personal i familiar, així com de la falta de referents. Considera que de l'1 al 10, la puntuació òptima d'involucrament de la família és d'un 6.

Ella viu en el barri on va a l'institut, i el defineix com a un barri en el centre de la ciutat, no molt problemàtic. Tanmateix, en quant a la seva valoració del seu centre vers la resta, considera que és el menys modernitzat i el més petit, però que és on els professors s'involucren més en l'aprenentatge.

No està contenta amb els seus companys durant l'ESO. Considera que hi ha hagut una falta d'empatia per part dels seus companys, sobre tot per conseqüència del seu caràcter. Però no només atribueix la culpa a la resta, si no també al seu aïllament com a mode de protecció de la resta. Generalment sí que està contenta amb els seus professors. Destaca també el fet de que hi hagi una classe apartada de la resta. Valora això molt negativament. Considera que això no serveix de res. Creu que haurien de buscar una altra solució, doncs pot entendre que separin entre nivells per no interrompre les classes però creu que hauria de prevaldre el fet de que això estigmatitza.

No li va costar obtenir el títol de la ESO. Aproximadament, una de les seves classes tenia unes 10 persones de diverses ètnies. No creu que l'alumnat estranger sigui més conflictiu, i que això depèn més de la vida de quelcom.

No considera que tothom tingui les mateixes capacitats per obtenir el títol de l'ESO. No obstant, sí que considera que tothom té els mateixos recursos perquè l'educació a Espanya és pública; no obstant, en quant a l'ambient i les condicions d'estudi de quelcom a casa això sí que es fa palès.

Opina que el currículum escolar és excessiu i no tot és útil. Considera que se li dona molta més importància a les ciències biològiques i matemàtiques que a la resta d'àmbits. En referència al contingut d'aquest currículum, considera que és molt etnocèntric i això no és just. A ella, com a persona del Marroc, li costa molt identificar-se amb el temari que es dona. Ella considera que està bé que s'ofereixi la matèria optativa de religió perquè fer-la no vol dir que s'obligui a participar en cap religió, i al cap i a la fi, és cultura. En quant a les tutories, considera que són moltes hores perdudes, i que a ella només li han servit per qüestions puntuals, com ara beques. No creu que el currículum escolar tingui algun efecte en el desinterès de cert perfil d'estudiants, doncs normalment el problema de l'alumnat és la falta d'identificació en certes assignatures, però no en totes; i això no vol dir que s'hagi de deixar d'estudiar.

Ella sí que creu que el professorat sol establir expectatives prèvies vers l'alumnat, així com aquest sol tenir cert paper en la creació de grups dins de l'aula. D'altra banda, No ha viscut cap discriminació racial per part de professors, tot i que menciona que si ets immigrant, t'hauràs d'esforçar el doble per existir dins l'aula.

No ha conegut cap professor d'una ètnia diferent a l'autòctona, tot i que sí que coneix de particulars que s'ofereixen, per exemple, a donar classes particulars d'àrab. Considera que el professorat és una eina d'identificació en el sistema escolar.

Per últim, en quant a la seva reflexió sobre la menor promoció de l'alumnat estranger en comparació amb l'autòcton, opina que el fracàs escolar, com ha dit anteriorment, és resultat de diferents realitats familiars, econòmiques i representatives. Així mateix, destaca la manca de proporció d'informació a les escoles de diferents serveis per poder fer accessible l'educació a tothom, en particular referint-se a les beques.

BARRI CENTRE. ALUMNE 3

Gènere: Femení

Edat: 17 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Lloc de naixement propi/dels pares: República Dominicana

Nacionalitat: Dominicana

Número d'integrants de la llar/número de germans: 3 persones, sense germans

Ètnia: Llatinoamericana

RESUM

Aquesta alumna opina que el fracàs escolar està relacionat amb una falta de resultat, que té molt a veure amb la situació externa a la classe de quelcom. Considera que la família hauria d'estar completament involucrada a l'educació dels fills.

Ella viu en el barri on va a l'institut. Descriu el barri com a normal, tranquil. Respecte al seu centre, considera que és dels millors públics, doncs són més exigents que a d'altres del municipi. Cal mencionar però que ella va arribar al centre un any abans d'acabar la secundària, doncs va tenir només un any per adaptar-se al sistema escolar.

No està contenta amb els seus companys durant l'ESO. No ha tingut cap problema amb els seus companys, però sí que menciona com li molestava que els seus companys sempre li preguntaven sobre el seu accent, la seva pell, la seva família... No es va sentir acollida en un principi, ara sí, que està cursant batxillerat al mateix centre. Ella va assistir a l'aula d'acollida, i està satisfeta amb el seu aprenentatge aquí. Tanmateix, està contenta amb els professors, tot i que també li molestava que molts d'ells li varen qüestionar la seva entrada al batxillerat.

A ella no li va costar obtenir el títol de l'ESO, però no perquè no li costés adaptar-se a la cultura escolar espanyola, si no perquè ella acostuma a centrar-se molt en els estudis i rep molt ajut de la seva família. Era l'única persona de la seva classe estrangera. No creu que les persones estrangeres acostumin a ser més conflictives que la resta. En referència al dia de la multiculturalitat al seu centre, no li va despertar mai molt interès.

Ella creu que tothom té les mateixes capacitats per obtenir el títol de l'ESO (tot i que no les mateixes facilitats), i no creu que tothom tingui els mateixos recursos per fer-ho.

En referència al currículum escolar, creu que hi ha coses innecessàries. Tot i així, ella creu que el nivell espanyol respecte al dominicà és molt més alt. D'altra banda, considera que el coneixement a Espanya està molt focalitzat en la cultura nacional i l'europea, i és una de les coses que més li va impactar del canvi, doncs ella estava acostumada al temari del seu país, i

va experimentar un canvi radical, doncs les coses que allà eren importants, a Sant Boi no ho són tant. Respecte a l'optativa de religió, ella considera que és innecessària, però que no li molesta mentre que es quedi com a optativa. Respecte a les tutories, considera que no eren gens útil a l'ESO, però que són vitals al batxillerat.

Creu que els grups d'amics es fonamenten principalment en la identificació mútua i el compartir hàbits i costums, doncs ella la majoria d'amics que té són també de Llatinoamèrica. També té amics del Marroc. Tot i així, que es creïn grups molts diferenciats dins de l'aula considera que no ha de ser assumpte del professor.

Ella sí creu que el professorat entra a classe amb expectatives prèvies; i remarca un altre cop el fet de que se li va posar molt en dubte les seves capacitats per poder treure's el batxillerat. D'altra banda, no ha vist cap actitud racista per part d'un professor seu.

No ha conegut a cap professor d'una altra ètnia que no sigui l'autòctona en el seu temps a Sant Boi. Així mateix, no creu que el professor pugui ser una eina de representació d'un col·lectiu dins de l'aula, doncs ella diu que s'identifica proporcionalment a l'interès que li provoqui el professor a través de les seves dinàmiques. Alhora, ella no creu que sigui recurrent que professors del seu país vinguin a ensenyar a Espanya, doncs aquell qui estudia al seu país acaba sent ric; i no és molta proporció de la població.

Per últim, en quant a la seva reflexió sobre els pitjors resultats de l'alumnat estranger, explica el seu testimoni i la seva falta d'identificació amb el sistema educatiu espanyol, així com la combinació de la resta de factors que puguin repercutir en l'interès de quelcom en el sistema:

La gente siempre te pone el "¿pero tú estás segura de que tú puedes?" o "tú eres de otro país, tú estás haciendo bachillerato, entonces gradúate". Hay algo ahí. Te ponen en duda que tú eres una persona común, con un cerebro normal. Si yo quiero estudiar no depende de ti, depende de mí. También la mayoría de personas que vienen aquí, si no vienen de pequeños, o vienen grandes y no tienen a sus padres ahí al 100, es como "bueno yo llegué aquí, voy a estudiar hasta el punto que pueda, y después me voy a hacer dinero y me voy a ir para mi país". Normalmente la gente piensa "voy a hacer dinero y me voy", porque no estás en tu país, y es lo que tú más quieres, tú estás "yo me quiero ir en algún momento, ya no quiero vivir aquí", porque no siempre la gente tiene a toda su familia aquí. Tiene mucha cosa atrás eso... Tiene que depender también de ti, no solo del pensamiento de "me voy a hacer dinero" o "quiero estudiar". Y también de los recursos que tengan esas personas, tomando en cuenta que la mayoría de inmigrantes no tienen tanto acceso a poder estudiar en la universidad. [...] Si voy a estudiar tengo que depender de alguien y si mis papás no están trabajando muy fuerte, al final la gente no se lo plantea. [...] la beca te la dan a final de año, y tú tienes que hacer unos pagos, y mucha gente deja de estudiar por eso... Lo económico predomina en todo al fin.

DOCENT CAMPS BLANCS

Gènere: Femení

Edat: 44 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Estat civil: Casada

Fills: 1 fill

Càrrec: Cap d'estudis

RESUM

Aquesta docent considera que el fracàs escolar es un fracàs del sistema educatiu, i que el factor més important és la desconexió que hi ha entre el currículum que imparteixen i la realitat de les aules.

Ella viu al mateix municipi on treballa, i per tant, ja coneixia prèviament la realitat urbana de Sant Boi; de fet, quan va entrar a treballar al centre, va rebre advertències sobre el barri. Cal mencionar que va voler entrar en aquest centre en concret per voluntat pròpia. Tot i així, mentre ha anat treballant a l'institut s'ha anat fent més conscient de les dinàmiques del barri. Considera que és oportú que abans de la incorporació d'un docent al centre conegui la seva situació; i si no ho fa, li informen de la situació. Així mateix, considera que el treballar en un barri com el seu li dona al professorat unes eines diferents de supervivència i aprenentatge. Segons ella, el centre és un dels millors del municipi en referència a recursos, docents, oferta, potencial i diversitat.

No considera oportuna la creació de línies per nivell; al seu centre cada classe té una composició d'alumnes heterogènia, amb els mateixos professors cada curs per assegurar certa equiparació entre classes.

Al seu centre han dissenyat un programa d'atenció a la diversitat, on hi intervenen no només professors, si no també orientadors, una integradora social, grups de reforç, aula d'acollida, un SIEL... Per fer un acompanyament emocional de l'alumne.

Ella considera que tothom té les mateixes capacitats per obtenir el títol de l'ESO, però no els recursos.

En referència al tipus de formació que va rebre sobre la gestió de la diversitat a l'aula, ha sigut extralaboral i voluntària, pel seu compte. A la carrera no va estudiar per ser professora. Considera que el currículum escolar està caducat, i que de ser per ella el canviaria, no ensenyaria sempre autors antics. Creu que és molt avorrit i poc dinàmic. En quant a les retallades horàries

de certes assignatures, considera que vol dir molt de la societat actual, on la filosofia i les arts no tenen lloc. La seva opinió sobre l'assignatura de religió és que no s'hauria de fer als públics, ja que aquests haurien de ser espais laics on es proporcionin eines perquè l'alumnat pugui decidir en quina fe creure. Les tutories per ella són essencials. Alhora també menciona la importància de la vocació en el professor per no traslladar els problemes personals a l'aula.

Si fos per ella, plantejaria els currículums a l'inrevés, des de l'actualitat fins el passat. També considera que el currículum genera desinterès en l'alumnat; per exemple, pel que resulta a la seva assignatura, les frases fetes o els refranys no tenen cabuda en el vocabulari estranger, i això pot arribar a causar confusions.

Destaca la presència de problemes externs de l'alumnat a l'aula, així com el paper del professor per exercir, no només de docent, si no també de suport emocional.

Un dels principals canvis que faria al sistema escolar espanyol seria que es pogués acomiadar al funcionariat negligent, doncs no entén aquesta immobilitat. Pot generar conflictes en el cas de que el professor es prengui llibertats per ser discriminador, doncs el seu lloc de treball no hi depèn d'això. No obstant això, a l'hora de repartir el professorat per línies, mai es consideren les preferències particulars.

Ha conegut a professors de diferents ètnies durant la seva carrera, i considera que aquest fet pot arribar a involucrar l'alumnat a l'hora de trobar referents.

Per últim, en quant a les seves reflexions vers la menor promoció i menors resultats de la població estrangera, destaca principalment el plantejament del currículum escolar, així com les retallades en educació dels últims anys.

DOCENT. VINYETS-MOLÍ VELL

Gènere: Masculí

Edat: 56 anys

Lloc de residència: Sant Boi de Llobregat

Estat civil: Casat

Fills: 3 fills

Càrrec: Cap d'estudis

RESUM

L'entrevistat defineix el fracàs escolar com a una falta d'hàbits d'estudi i de control familiar. Creu que la família ha d'estar involucrada al 50% en l'educació del seu fill.

Era conscient de la situació del municipi perquè resideix en ell, alhora que va treballar en un altre centre educatiu de la ciutat. Tot i això, diu que s'aprèn molt de la situació del barri a través de la docència. També creu que el professor de nova incorporació ha d'ésser informat de la situació del municipi, tot i que els 4-5 primers mesos aquest no és conscient encara. En general, considera que el seu centre, en comparació amb la resta de centres de Sant Boi, es troba en la mitjana en alguns aspectes, a d'altra inclús dels millors.

Al seu centre varen decidir crear una aula de diversitat, per aquell alumnat que té més dificultats en l'aprenentatge. Aquesta és formada mitjançant les seleccions particulars de casos per part del professorat, inicialment de primària i ja després, el de secundària. En quant al repartiment de professors per aula, la decisió és dels departaments i per tant, en certa mesura es tenen en compte les preferències del docent. Tanmateix, l'última paraula la té el cap d'estudis. En quant a l'aula de diversitat, tenen la condició de que el professorat que es faci càrrec no ha de ser nouvingut; doncs com els professors acostumen a no voler impartir docència en aquestes aules, solen deixar-les pels nous professors. No considera que aquesta divisió contribueixi a una possible segregació ètnica dins dels centres escolars. La seva opinió vers els sistemes de creació de línies centrats en l'elecció d'itineraris en edats primerenques, és que no serveix per res.

Al seu centre, un 90% d'estudiants completen l'ESO. Diu que al seu centre aquells qui no se la treuen solen tenir un origen ètnic diferent, tot i que fa uns 6 o 7 anys sí. Creu que en certa mesura l'alumnat nouvingut és estigmatitzat pels seus companys. Com a mecanismes de normalització de la diferència i adaptació de la diversitat ètnica destaca l'aula d'acollida.

Considera que tothom no té les mateixes capacitats per treure's l'ESO, tot i que no els mateixos recursos.

En el seu període de formació, no va rebre cap coneixement sobre la gestió de la diversitat a l'aula. Quan ell estudiava, hi havia un curs opcional al màster, però diu que quasi ningú el feia perquè equivalia a 3 anys de treball.

La seva opinió vers el currículum és que sí que està actualitzat; almenys la seva assignatura, que és la de matemàtiques. De la resta diu que no pot parlar perquè no coneix el temari del tot. Tot i així, considera que no estan proporcionats els horaris entre les assignatures de llengües i/o humanitats que els de ciències. Al seu centre ofereixen l'optativa de religió, i ell opina que té lloc en el currículum mentre continuï com a optativa i es donin totes les religions possibles. En quant a les tutories, considera que són molt útils per a l'alumnat; així mateix, ell sempre agafa tutories voluntàriament perquè li agrada tenir aquest contacte i familiaritat amb l'alumnat.

Creu que no seria possible diversificar el temari en funció dels interessos dels estudiants, doncs considera que en una aula tant diversa seria incompatible atendre a totes les particularitats. Però també diu que és possible que la falta d'interès en aquest currículum provoqui fracàs escolar en l'alumnat; en referència a les diferents ètnies de l'aula, creu que l'adaptació a l'escola depèn molt de l'on vingui l'alumne.

No creu que la creació de línies en el seu institut tingui un impacte considerable sobre les possibles segregacions ètniques a l'aula. Dona per fet que el professorat ve sense prejudicis a classe. D'altra banda, en quant a les situacions racistes a l'aula, considera que es donen més per part dels alumnes al professors que a l'inrevés; posa l'exemple del tracte dels alumnes àrabs vers les professores dones al centre.

Ha conegut només una professora de diferent ètnia. D'aquí més que d'altres factors, assenyala principalment el fet de que és molt complicada la convalidació d'estudis per part de les persones immigrants. Considera que és molt important el professor en la identificació de l'alumnat, però que malauradament no hi ha suficient representació.

Finalment, en quant a la seva reflexió de la baixa promoció i resultats, destaca el factor econòmic, que provoca que l'alumnat estigui més pendent d'ajudar la seva família que d'estudiar; així com no genera les condicions d'estudi a casa òptimes. La família també té cert efecte, però situa el problema en l'administració i la seva legislació.

DOCENT. BARRI CENTRE¹²

Gènere: Femení

Edat: \approx 30 anys

Lloc de residència: Hospitalet de Llobregat

Estat civil: Soltera

Fills: Cap

Càrrec: Professora de l'aula d'acollida

RESUM

La professora d'aquest centre defineix el fracàs escolar com a falta de capacitats d'un determinat per obtenir el títol de l'ESO. Així mateix, creu que hi ha varis factors que hi contribueixen, com ara la predisposició del propi alumne, el professor, la família, i fins i tot el plantejament del sistema educatiu. Considera que la família hauria de ser del 100%.

No resideix al municipi on treballa, i tot i que va llegir alguns programes prèviament a l'entrada al centre, considera que quelcom es va adaptant a través de les seves experiències al centre. Cal mencionar que es va incorporar al centre l'any passat i que per tant, no coneix encara completament la situació del barri i les seves característiques. Considera que el seu centre és dels millors del municipi, excepte en els recursos destinats, que considera que són insuficients. La decisió de crear cada línia és d'un comitè format per tots els professors abans de l'inici de cada curs. Els criteris que utilitzen és, el primer curs, l'acompanyament personal des de primària, alhora que la creació de certa diversitat, i a la resta de cursos es basen en el funcionament de les classes de cursos anteriors. La seva posició vers els sistemes que utilitzen separació per nivells en etapes de secundària és parcialment negativa/positiva. L'inconvenient seria que no donaria molta atenció a la diversitat de l'aula, mentre que l'avantatge seria que els professors ho tindrien més fàcil.

Al seu institut afirma que una classe de l'ESO té aproximadament un 45% d'estudiants de diferent ètnia, i no creu que hi hagi cap problema d'estigmatització dels nouvinguts per part dels seus companys. Descriu el dia de la multiculturalitat com a dinàmica molt afavoridora per l'atenció a la diversitat, doncs s'aprèn molt d'altres cultures.

Considera que no tothom té les mateixes capacitats per obtenir el títol de l'ESO, ni tampoc els mateixos recursos.

Ella sí que va rebre formació per la gestió de la diversitat a l'aula; doncs el seu lloc de treball, l'aula d'acollida, depèn d'això. Altrament, no té opinió sobre el temari impartit a classe perquè

¹² Aquesta entrevista, per problemes tècnics, va ésser recollida manualment; per tant, no es disposa de cites textuais (annex 3).

és professora de l'aula d'acollida i el seu treball consisteix principalment en assistir a l'alumnat nouvingut i ajudar-los en les seves possibles dificultats, com ara en el català. Tanmateix, respecte a la seva opinió sobre el desequilibri d'hores a la setmana entre matèries, considera que no és molt important, i que el professorat s'ha d'adaptar, doncs no són tant les hores que tinguin sinó com les aprofitin. Considera que pot ser que el currículum escolar tingui efecte en el desinterès de cert perfil d'alumnat, tot i que no el coneix totalment.

Considera que el motiu de formació de grups no es troba tant en la identificació d'ètnia si no en els interessos en comú. Així mateix, considera que el cos docent pot tenir cert impacte en aquesta creació de grups, mencionant l'efecte Pigmalíon en el professorat. També creu que el professor té un paper conciliador en la possible creació de segregació, tot i que alhora hi pot ser culpable. En referència a si els seus alumnes de l'aula d'acollida s'havien queixat per discriminacions racistes, ella diu que no, però que està convençuda de que sí es donen; especialment per part dels alumnes, posant l'exemple de com alumnat occidental en nombroses ocasions li diu a l'alumnat musulmà que Alà no existeix, amb una clara intenció de burla.

Al seu centre no es consideren les preferències del professor vers l'alumnat. Però pel mateix efecte Pigmalíon que mencionava abans, aquest pot tenir prejudicis i expectatives prèvies.

No ha conegut a cap professor d'altra ètnia, i considera que l'elecció i assignació de centre pel professorat es porta a terme de manera més local. Alhora, creu que el docent és una eina clau en la identificació de l'alumnat amb el sistema escolar, i això tindrà efecte en els seus resultats. Per últim, la valoració que ella té sobre els baixos resultats acadèmics generalitzats en l'alumne estranger, és que aquest sistema escolar no és on l'alumnat immigrant s'adapta de manera més ràpida. Però això és resultat tant del sistema, com de la societat en general, així com la pobresa i segregació d'aquests perfils

ANNEX 3. CITES DESTACABLES / ALUMNES CAMPS BLANCS

	Diferencias culturales	Profesorado y meritocracia	Curriculum oculto	Fracaso escolar y etnicidad
1.1	[24] [...] No es lo mismo que te vendan la asignatura de una manera más interactiva, que llame más la atención, que no te hagan una lista de la compra y tengas que aprenderte esto, esto y esto.	[18] No tienen las mismas capacidades. Primero de todo hay que adaptarse, que ya cuesta bastante. Por ponerte un ejemplo, si te cuesta el idioma, que es uno de los casos que yo he visto en clase, es un plus todavía más para no adaptarte al ritmo de la clase.	[19] Parte de él me parece útil y otra parte me parece inútil. Era repasar, repasar y repasar lo mismo. No repasábamos lo que se pedía en clase, porque siempre se tenía que avanzar en temas. Me parecía demasiado extenso para lo que se pretendía.	
1.2			[20] A mí me puede gustar la literatura catalana o castellana, o la literatura de otros sitios... Al final que te obliguen a estudiar solo a ciertos autores o solo cierto tipo de literatura yo creo que hace que la gente no se interese tanto por leer. Si dejaran que cada uno explorase lo que le gusta, yo creo que habría más interés por parte del alumnado.	[12] Ahora mismo en mi clase solo hay dos. Sí que es verdad que cada vez que subes de nivel... En primero de la ESO sí que había bastante gente, unos 6 o 7.
1.3	[7] Las peleas normalmente eran pequeños piques o incluso el propio aburrimiento. Yo he vivido situaciones de decir "me aburro, pues me voy a pelear contigo". O "no quiero estar atento a la clase, pues me voy a pelear". Que a lo mejor se peleaban y después acababan bien, simplemente era para pausar la clase.	[6] Sí. Primero de la ESO he de reconocer que fue un poco caos porque yo iba a la clase donde estaban las personas que menos querían estudiar, las que más la liaban, pero me tocó estar ahí. Pero sinceramente era buena clase dentro de lo que cabe. Pero esto era lo único diferente, lo demás todo bien. [10] Integrarse en clases con diferente nivel favorece al alumnado. Si juntas a gente que no quiere estudiar y tú como profesor ya vas a dar clase que voy a ir allí y no voy a hacer nada, no motivas tampoco a la gente. Si a ese alumno o alumna le pones una clase que tira y los profesores te ayudan más, cambiaría mucho la situación.	[32] El problema viene desde arriba. Obviamente influyen muchos otros factores pero la inclusión tiene que venir desde arriba.	[1] El fracaso escolar es el renunciar a seguir estudiando, por cualquier circunstancia, ya sea personal o de fuera. El decir, no puedo más... No es el no querer, si no el no poder. [12] Siempre ha variado depende del curso. En mi clase de 4º de la ESO no había personas de otras etnias. O era porque ya eran mayores de edad, porque repetían curso o porque directamente lo dejaban. En primero serían un cuarto de la clase.
1.4	[11] Más que trabas tuve ayudas. Yo al principio era muy rebelde, me costaba mucho estudiar pero porque no me gustaba la forma de estudiar. Estar en clase encerrado me costaba mucho. Soy una persona muy nerviosa y en clase me cuesta estar concentrado. Eso me llevaba a que como era muy nervioso, me costaba estudiar. En ese sentido me ayudaron a enderezarme. [22] Llega a un punto que si tiene muchos problemas el alumno, por una parte el profesor tiene esa responsabilidad, pero claro... Tendría que recibir más ayuda, no externa pero sí del instituto, pero no tanto del profesor. El profesor también tiene sus cosas y no puede estar tan enfocado... No les vas a meter todo el "marrón" al profesor porque habrán otros alumnos que tengan otras cosas, a lo mejor tienen otras prioridades... [...] Tendría que recibir ayuda que no sea del tutor o del profesor.	[16] Esto es como en la vida cotidiana, no toda la gente con la que te topas tienen las mismas capacidades. [...] En una clase que hay 4 o 5 materias diferentes, siempre va a haber gente que se les de mejor una cosa y la otra no, y al de al lado se le dará bien otra, y al contrario.	[11] Saber cómo gestionar el dinero es una de los conocimientos que yo añadiría, porque ayudaría mucho en un futuro. [...] Luego quieres ahorrar y no tienes ni idea.	[2] Son muchos factores. Está el factor económico, el social, porque depende de quién te juntes o no... Por ejemplo, yo en los comienzos sí que repetí por con quién me juntaba. También tuvo que ver conmigo, porque yo decidí ser así o juntarme con ellos. Pero bueno está eso. En cuanto al factor económico, hoy en día con las ayudas que hay no tanto eso.

Adaptación de códigos	Escuela etnocétrica	Aula como elemento de segregación	Segregación urbana y entre escuelas
	<p>[32] No creo que se tenga que culpar al insituto. Al menos el CB creo que se han creado las máximas facilidades para que el alumno se saque la ESO, también por el PCI. Yo creo que es el interés del alumno el que haga que no termine ese ciclo. También por los motivos, que haya dejado de estudiar para trabajar... [...] Este sistema es muy precario, demasiadas clases inútiles y faltan asignaturas que envuelvan más al alumno que a sus capacidades para resolver problemas de mates o saber si la palabra lleva doble ese... La culpa no se la podemos echar ni a las familias ni a los institutos más que al sistema que tenemos</p>	<p>[10] Me he visto en las dos situaciones de tener que tirar de otras personas, sobre todo en los treballs de síntesi... Desde mi punto de vista me hubiera gustado que también me hubieran agrupado con gente con capacidades parecidas a las mías, pero a la vez tampoco me arrepiento porque también desarrollas otras capacidades. No acabo de decantarme por ninguna de las dos opciones.</p>	
<p>[31] Claro. Además el profesor se sentirá también identificado con el alumno y el alumno con el profesor... Ver a una persona que está allí y decir si el ha logrado seguir con su educación, ¿por qué yo no?</p>	<p>[32] Si yo fuese de otra etnia me podría llegar a sentir mal si todos los de mi etnia siguen otro camino (laboral), y yo sigo estudiando. El fracaso se da por los fallos que hay en el sistema educativo, que no facilita nada ni hace que el alumno vaya con ganas a estudiar. Pero el profesor también debería preocuparse de forma individual por las dificultades de cada alumno y reunirse con las familias para ver la situación de cada uno en casa.</p>	<p>[10] Yo creo que no tiene ningún sentido que se haga así la verdad. A mí me haría sentir mal ver que me van bajando de nivel, me desmotivaría. Creo que es importante que haya gente diferente para hacerme mejor a mí y a los demás. [25] Yo supongo que habrá de todo, pero lo que yo he visto al menos, por ejemplo en los patios, hay como los típicos grupos de, yo que se... Por ejemplo en mi insituto hay mucho marroquí, pues por ejemplo un grupo de marroquíes. Pero que yo sepa se llevan bien con todo el mundo. Podría ser que al pertenecer a la misma cultura y todo, pues sí se sientan más comprendidos... Pero no porque nadie les haga el vacío. [29] No te sabría decir (la etnia del alumno) porque no era de mi clase, pero se que a una profesora, no únicamente por el tema del racismo si no por un montón más, de comentarios homófobos y demás, la echaron durante un tiempo pero al ser fija no podían echarla...</p>	<p>[5] Se piensan que aquí es peor. Lo tratan como algo inferior. Pero muchos profes y gente que ha venido de fuera se dan cuenta que el trato alumno-profesor es diferente, es más cercano. Pero yo lo encuentro bastante bien, pero sí que es verdad que la gente tiene esa idea de que es Cinco Rosas*, del típico insituto.</p>
	<p>[21] Yo sí que a veces de pequeño pensaba, ¿cuándo se estudia la historia de China? Incluso en historia del arte, hay una parte que no estamos estudiando. Por ejemplo, las Primaveras Árabes, es una cosa que hemos dado por encima pero que no estamos estudiando. Pero sí que es verdad que se enfatiza mucho en la historia de Europa. [32] [...] Pueden influir otros factores, como por ejemplo que te cueste más el lenguaje, pero yo creo que hay una dejadez por parte del profesorado muy grande. Obviamente siempre hay casos particulares que ayudan a esa persona, pero mayoritariamente hay mucha dejadez. Obviamente las familias influyen porque si tu también muestras dejadez por ese niño o niña... O puede ser lo normal dentro de esa etnia. Pero el profesorado que es como tu segunda familia porque pasas casi la mitad del día en el colegio, también te puede ayudar a hacer sesiones de tutoría especializada, reunirte con dirección/mediación, o cualquier organización dentro del colegio que te ayude.</p>	<p>[8] Yo se que en otros institutos lo hacen dependiendo de cómo sea la persona, si puede tirar más, por "x" razón de estudios. En el CB en teoría no se hace así, pero sí que es verdad que el primero de la ESO estaba como... las personas que no querían estudiar estaban en el D. El D era la clase olvidada, donde nadie quería ir. Pero realmente en el CB no se da eso.</p>	<p>[4] Se tiene mucha estigma, se piensa que es una cosa cuando realmente es totalmente otra. Se tiene todavía la imagen de cómo era hace 30-40, pero yo creo que ha cambiado mucho. Se tiene como la zona peligrosa de Sant Boi y a lo mejor es totalmente otro barrio, pero por lo que ha sido ya se tiene el estigma.</p>
<p>[16] Yo me acuerdo que en la ESO habían unos chinos, eran tres, y yo me acuerdo que siempre sacaban dieces. Yo flipaba. Eran siempre los que más notas sacaban, no porque fueran chinos. [...]</p>	<p>[23] Si se le dieran más horas sí que se podría ampliar el temario. Porque sí que hay autores muy importantes de otros países que se omiten. Pero claro por falta de tiempo o porque lo han preferido. [24] Vayas a al país que vayas y si eres un extranjero, mi obligación realmente sería estudiar eso. Me estoy yendo a otro país y me tengo que adaptar, en todos los sentidos. [...] Depende de la persona, porque si vengo aquí es para estudiar y me entra esto pues mira, lo hago sin ganas pero bueno, lo hago. [32] No se dan tantas facilidades como deberían darse. Tengo un compañero marroquí que no sabía casi nada de español, y una chica latina, de Bolivia, que cuando empezamos hacía un mes que había venido. Ninguno de los dos entendía el catalán. Qué pasa, que todos los exámenes se hacen en catalán... Vale, yo entiendo eso, pero son recién llegados, entienden uno de los dos idiomas, hazle el examen en castellano. Qué pasa, que no les hacían el examen en castellano. Al chico, por lo menos dejale el traductor [...] Por esas tonterías, que tardas un segundo en solucionarlas, suspendían. Lo han podido aprobar, pero no lo han aprobado por culpa del profesor.</p>	<p>[2] Por ejemplo, yo en los comienzos sí que repetí por con quién me juntaba. También tuvo que ver conmigo, porque yo decido ser así o juntarme con ellos. Pero bueno está eso. [10] Obviamente los alumnos aprenden más si los mezclan. Si tu eres una persona que no le gusta estudiar o le cuesta y te ponen al lado en la misma clase a una persona aplicada al final vas a coger las costumbres del de al lado. Si quieres intentarlo, al final lo acabas copiando. [...] Si pones juntos a los que no trabajan no van a hacer nada. [25] Independientemente de donde vengas o quien seas tu forma de ser te va a hacer juntarte con un tipo de persona o con otra, y eso excluye que tipo de persona seas o de donde vengas.</p>	

ALUMNES VINYETS-MOLÍ VELL

2.1	[26] Los profesores no hacían mucho... Si tu te metías con ella, pues a lo mejor te decían que no le digas eso, pero mucha cosa no hacían.			
2.2		[27] Yo creo que sí, pero hay gente que se esfuerza mucho al principio. Yo creo que solo porque se haya esforzado al principio los profesores ya tienen la mentalidad de que siempre se va a esforzar y siempre al mínimo esfuerzo ya tendrá esa nota máxima. Otra persona que al principio le haya ido mal, luego se intenta esforzar y mejorarse a sí mismo, pero le cuesta un montón, aunque el trabajo sea igual o peor. Pero ya los profesores piensan que sacarás malas notas.	[11] Bueno, sinceramente yo creo que el sistema educativo está muy mal hecho. Los temas deberían ser mucho más actuales. Sí que es verdad que intentan dar en poco tiempo lo que es un conocimiento general, pero no está muy bien hecho... Tendrían que hacerlo de otra forma. A ver... No puedo decir que quitaría los exámenes, porque si no quitas la forma de evaluar, pero sí el tema de tanto trabajo, yo no pondría tanto trabajo. Lo que demos en clase y ya está, a lo mejor para practicar lo que se necesita. No tanto trabajo porque pone mucha presión y acabas queriendo dejarlo. [29] Personalmente no. Pero me han contado que había un profesor que sí, incluso le dijo a una que tuviera los papeles o algo así no se... Pero sí, sí que me han contado que ha pasado. [32] La verdad es que muy a menudo no se dan conflictos por discriminación... Pero sí que ha habido frases puntuales, a lo mejor porque el otro no se ha sabido expresar y ha llegado a ofender, pero yo creo que tendríamos que entenderlos más. Por mi parte hago lo que puedo, pero hay gente que no, y está muy cerrada de mente. No se pone en su piel y no lo ayuda. Pero por parte del profesorado, por mis experiencias en los institutos que he estado, la verdad es que lo han llevado bastante bien. Pero es más culpa de una parte de los alumnos que no quiere aceptar que a lo mejor hay otra cosa que no sean ellos. La mentalidad es muy difícil de cambiar, pero hay que hacerlo.	[1] Yo no considero a nadie un fracasado escolar, si no personas que tienen distinta capacidad. Los factores serían por presión, tanto por padres como de ti mismo, mucho trabajo, que si te ponen muchísima faena acabas odiando lo que haces... [32] Yo creo que es por el cambio, todo lo que está viviendo, porque una persona de aquí, aunque tenga sus problemas no tiene que llevar los problemas de tener que aprender otra cultura, saber otro idioma, adaptarse... Yo creo que es por eso por lo que pocos se gradúan. Lo que creo que se puede hacer para mejorar esta situación... Sinceramente mi instituto ha tenido mucha implicación con la gente de fuera, los han ayudado un montón. Creo que en el aspecto del profesorado no cambiaría nada. En los alumnos sí que es verdad que podrían dar más charlas sobre esto, saber cómo mejorar, hacer que esa persona se sienta a gusto... Pero es que poco más se puede hacer. Si creo que el alumno que es de otra parte y los profesores les ayudan y además también los alumnos, se graduaría con buenas notas. Yo creo que todos tendríamos que poner de nuestra parte.
2.3	[19] Creo que el sistema educativo no está muy bien formulado. Les preocupa más que sepamos sobre cultura general, que está bien, pero creo yo que no nos hacen tantas charlas éticas, morales, sexuales... Cosas que nos van a servir a nosotros, personalmente. [32] Creo que no se le dan las ayudas necesarias... Tanto a nivel social, suelen ser muy apartados por sus compañeros, y también les cuesta el idioma... Y por la educación que reciben en casa. [...] Si la educación que educación que ha recibido es muy diferente a la de aquí, se presentarían más dificultades para estudiar o para sacarse el graduado.	[17] Para sacarse la ESO sí que todo el mundo tiene los mismos recursos, porque la educación es pública [...] sí que no puedes socializar al mismo nivel porque si estás en una situación económica normal puedes ir a excursiones con los alumnos, ir a las colonias con los alumnos...		[10] Suele ser gente que acaba de llegar de otro país, de China... Este último mes vino uno de la India, y yo no lo conozco personalmente pero sí que se me pasó por la cabeza si le trataban bien porque llevaba turbante, entonces es algo que hay que respetar de su cultura. Y bueno, también veo a gente de Marruecos... Y sí, es por dificultad en el idioma.

	<p>[23] Podrían explicar un poco la historia de otras culturas, aunque yo creo que en otras culturas tampoco darían nuestra historia. Supongo que se centran en estudiar la historia de España porque vivimos aquí y supongo que es lo más esencial estudiar primero lo de aquí y luego los otros, aunque suene mal...</p> <p>[21] Yo enté en religión y es verdad que dimos más de una religión, no solo la cristiana, dimos muchas, no todas, pero dimos muchas, creo que está bastante bien. Aunque es verdad que empezamos a dar los otros tipos de religiones cuando ya íbamos a tercero y a cuarto. [...] En primero mucha gente se apuntó, incluso gente de otras razas, y ví que en segundo había mucha menos gente que era de otras razas de la que había en primero [...] Es lógico si solo daban un tipo de religión.</p> <p>[32] En mi caso había normalizado no tener profes de otras etnias. Supongo que los niños también puedes llegar a normalizar el no ser lo que puedenser por ser de una etnia diferente. Si no lo ves, si no tienes a alguien de referente es más difícil.</p> <p>Los niños no tienen la culpa de venir de otro lado... Los profes tampoco, a no ser que no te preocupes por tus alumnos. La culpa estaría en el sistema educativo o en el gobierno.</p>	<p>[8] Teóricamente a nosotros nos decían que las clases no eran por nota, pero a nuestra clase siempre nos decían que era la más lista, y era la A. Siempre nos decían más o menos los niveles de las clases [...] El D se ve que era a los que les costaba estudiar o centrarse, que necesitaban más atención.</p> <p>[10] Yo pienso que para ellos debe de ser más duro. Pero por otra parte lo veo bien porque se centran más en ellos, porque al ser menos personas, los profes pueden estar más centrados en 8 personas que en 30. [...] Habían mucho de otros países, nunca lo había pensado... Pero no creo que sea por discriminación, les puede costar más</p>	<p>[7] Sí que es cierto que en mi instituto cuando se enfadaban siempre iban a las razas. Lo que he visto alguna vez es que los más pequeños cuando había algún gitano era como que le tenían respeto, no se por qué. Se supone que los gitanos dan miedo. Lo dejaban como de lado.</p>
	<p>[21] Se tiene que adaptar, pero no según la clase si no teniendo en cuenta la actualidad. Sinceramente la historia de España vale que vivimos en España, pero no me parece tan importante como para no hablar del motivo de otras guerras. Por ejemplo, de esto no se habla tanto, y es más importante. El tema de la lengua sí que es cierto que se tendrían que cambiar cosas que son sin importancia, al fin y al cabo, porque la ESO es más general, no veo necesario que tengas que dar la morfología de las frases, por ejemplo, lo veo sin importancia. Si alguien quiere hacerlo ya lo hace en otra carrera. Sí, sí, se tendría que actualizar... La verdad es que yo he hecho religión, pero porque la otra no me gustaba. Pero creo que no se tendría que dar la religión. O al menos sí que los últimos años sí que la daban más general, pero al principio de la ESO hablaban de la Biblia, de Jesús, del cristianismo... No se, a medida que iba pasando el tiempo sí que hablaban de todas las religiones y me parece bien. Bueno si la gente quiere creer y quieren poner una asignatura... Pero se le tendrían que dar a otras cosas más importancia.</p> <p>[24]] Sí. Lo he visto mucho. Siempre se ha hablado de qué temas no deberían darse y que sí que hay alumnos que se han quejado a los profesores. Pero al fin y al cabo ellos no pueden hacer nada para cambiar el temario.</p>	<p>[10] En mi instituto hay A, B, C y D. A, B y C son las normales por así decirlo, y D son para los que tienen un poco más de dificultad a la hora de aprender. A ver, cuando digo normal me refiero que no tengan dificultades... [...] Por una parte pienso que si los integraran pues al cabo del tiempo les podría venir bien. Pero por otra pienso que si ya les cuesta están ahí por alguna razón y no hace falta exigir a alguien que no puede seguir el ritmo de los otros a seguir el otro ritmo, porque al final va a acabar dejando los estudios.</p> <p>[25] Yo creo que la responsabilidad es de los alumnos, porque los profesores nos pueden dar consejos y poco más. Yo creo que se juntan porque se entienden mejor. Yo la verdad es que a mí siempre me ha gustado ir con todos.</p>	<p>Todo tiene que ver. Si es un barrio donde haya mucha gente de fuera, a lo mejor sí que es verdad que habrá muchos conflictos. Pero no tanto por la etnia, si no porque no les han enseñado a cómo comportarse, no lo se. Se que en Sant Boi hay barrios apartados, pero no te sabría decir el nombre, ahora no me acuerdo... ¿Camps Blancs?</p> <p>+ Sí, sí. Exacto.</p> <p>Sí, creo que es favorable que haya mucha diversidad. Y mucha. Porque así conoces más culturas... Tampoco veo nada malo que todos seamos de la misma etnia, pero a mi me gusta la diversidad. Yo he estado en escuelas privadas y no hay tanta diversidad como en la pública. Es bueno porque aprendemos todos.</p>
<p>[13] Esto que tenemos todos, que yo también he dicho, sober que los marroquíes son muy conflictivos, que siempre hay problemas... Es porque vienen de una cultura donde las costumbres y educación que llevan ahí es totalmente distinta. Es cierto que en los centros de MENAs, cuando salen los menores no acompañados, pues sí que pueden crear algún conflicto pero que no estigmaticemos a todas las personas por ello... Simplemente es la educación que recibe cada uno, puede ser del país que sea.</p>	<p>[23] Es cierto que nos enseñan la historia de España y la de las colonias explicándolo coo una victoria de los occidentales, cuando realmente han sido saqueos, invasiones, está mal... Enfocar la historia como algo más objetivo.</p> <p>[21] La gente que no hace erligión hace cultura y valores éticos, que creo que es una asignatura qwue debería hacer todo el mundo, independientemente. Se hace la religión cristiana-católica. Supongo que será por la mayoría que hay en el instituto, aunque tenemos la suerte de que España es laica, aunque no se... Creo que está bien solo por conocer.</p>	<p>[10] No me lo había planteado... Creo que sí que puede mejorar su rendimiento si están en otra aula, aunque es cierto que después para relacionarse con otros compañeros seguramente solo esten solos o con la gente de su clase, porque suelen ser poquitas personas, y si no se llevan enter ellos pues realmente casi no tienen amistad en el instituto. Que puede ser que no sea el caso, pero sí que también pueden recibir muchos prejuicios. [...]</p> <p>No me gusta la idea pero estando en clase con el resto del grupo no les iría bien quizás... Porque quizás se desvían de las clases o no prestan máxima atención. Entonces yo creo que lo correcto sería que estuvieran en una clase a parte, personalizada y después hacer otras materias en grupo.</p>	<p>[5] Los más pequeños, los de primero y segundo de la ESO parece que quieren ir de mayores porque siemrpe veo a niños fumando en la puerta del instituto, vienen de otros institutos también y se hacen peleas... Nada grave porque no acaba nadie yendo al hospital, pero se como que las relaciones entre los más pequeños son más competitivas, de yo soy más chulo que tú.[...] Siempre ha estado, pero ahora parece que más porque tenemos móvil. Tenemos acceso más fácil a alcohol a tabaco, etc. Y si un niño no está bien atendido en casa pues este niño también se verá más influenciado por sus amigos...</p>

ALUMNES BARRI CENTRE

3.1		<p>[24] La técnica de estudio, la manera de explicar, hace que te canses y que veas todos los estudios como algo que da palo. Al final dicen, yo no quiero estudiar porque quiero trabajar. Ven el camino de estudiar como un camino largo y cansado, porque así se lo muestran durante la ESO. No le ven ninguna motivación.</p> <p>[25] Depende. El ser extranjero, desde mi experiencia, para que el profesor no te vea mal por ser extranjero, tienes que hacer un esfuerzo extra. Es decir, tienes que portarte un poco mejor y sacar buenas notas. Es como que al ser extranjero te hace esforzarte más para que no digan: "mira este saca malas notas porque es extranjero" o "este se porta mal porque es extranjero". Muchas veces a mí me trataban bien y a otro tipo no le trataban bien, y éramos del mismo país, por el comportamiento y por las notas. Al ser extranjero tienes que esforzarte el doble que una persona española para que no te miren con ese prejuicio.</p>	<p>[19] El nivel no es proporcionado y el contenido teórico es exagerado y no útil. La gente se olvida de más de la mitad de lo que estudia, y también hay muy pocas optativas. Se da mucha ciencia y poca economía y empresa, por ejemplo.</p> <p>[28] A mí me paso una vez pero no se si eso era racista o no. Un profesor decía Sara, en plan con S. Y a mí, que yo me llamo Samira, me decía Shamira. Me decía: "no, es que tu nombre no puede ser Samira, tiene que ser Shamira" [...] Es que mi nombre se lee tal como se escribe.</p>	<p>[1] Bajo mi punto de vista el fracaso escolar es no garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos para que puedan acceder a una educación de calidad, y que por estas causas muchos alumnos se queden atrás y no vean que tienen unas oportunidades, pues porque no se las presentan.</p> <p>[18] El factor idioma influye mucho y también hay culturas, que principalmente afectan a las mujeres, que a cierta edad, aunque te falte poco para acabar la ESO, sacan a las hijas del instituto porque quieren casarlas o etc. por ciertas causas no las quieren dejar en el instituto. Las hijas no se sacan el título de la ESO aunque tuviesen la capacidad y quisiesen. No solo extranjeros, también gitanas...</p>
3.2	<p>[16] La ESO es una pérdida de tiempo en realidad. Son cuatro años que estás haciendo lo mismo, solo le añades un poquito más. [...] Yo ha habido años que he jugado, estar por estar.</p>	<p>[31] He visto que al ser extranjero no vas a destacar si no es por sus notas... Yo lo tengo clarísimo, si soy de fuera, si no saco X notas yo no existo, o no participo en X cosas no existo... Tienes que destacar por tus notas para romper ese prejuicio, si no eres invisible.</p>	<p>[23] Creo que deberían de impartir la historia de una forma neutral, y no engañar o enseñar a partir de eufemismos como puede ser: "es que Colón descubrió América". No, Colón colonizó América, por decirlo de alguna manera. Se apoderó de una cultura, "civilizó" cuando esas personas tenían su propia civilización... Enseñar desde una postura neutral, intentar dar todo lo que se puede y se permita, porque los profes van a dar todo lo que se puede dentro de lo que el sistema les permite. [...] Entre descubrir y colonizar hay un gran trecho.</p>	<p>[32] El sistema a veces es un poco discriminatorio contra las personas. A mí me lo dijo hasta mi profesora. Me dijo: "eres de fuera, vas a tener muchos problemas, porque al tener la misma titulación que yo, yo voy a entrar antes por el hecho de ser española". O, yo no tengo la nacionalidad, aunque haya vivido y estudiado toda mi vida aquí, para solicitarla tengo que hacer ese examen sobre cómo se llama el rey de España. El sistema es discriminatorio y pone muchas barreras a la gente de fuera.</p>
3.3	<p>[9] Sí se sintió bastante el apoyo de los profesores... Aunque sí que había alguno que hacía comentarios como "¿tú estás segura de que tú vas a pasar?". Porque como yo llegué en cuarto de la ESO, a mi madre le dijeron inmediatamente que puede ser que yo pudiera haber repetido por el idioma y tal. Pero al final no.</p> <p>[19] Te lo pongo desde este el punto de latinoamérica, porque yo toda mi vida he estado en ese sistema. A nosotros nos ponen todo menos específico y menos abierto. Es como ciencias, bueno... La gente de ciencias se va y tú no sabes... Pero luego tienes un examen, pruebas de nivel... Cuando yo llegué no había dado nada de lo que me ponían en esta prueba. Para ellos, eso estaba el año anterior, pero para mí no. Pero puede que llegue gente nueva también. En general el temario es un poco extenso, pero el nivel de educación es más alto.</p> <p>[31] Yo tengo una profesora por la que daría el 100% estudiando esa materia [...] Ya no va lo de tu país... Por más que en tu país se haya estudiado tu sabes que tú no vas a encontrar a gente de tu país que estudien aquí. Normalmente no se da. La gente que estudia, en mi país por ejemplo, se hace de dinero dentro del país, e irte del país para comenzar de nuevo... Como que no.</p>	<p>[29] Sí, es lo típico de "¿y tú estás segura de que con este nivel tú puedes?", bueno yo estoy tratando y lo voy a tratar de hacer. [...] No va conmigo, nosotros se supone que tenemos que acabar el colegio cuando tenemos 18 o 17. Mi mamá me apoyaba pero yo se que en su mente estaba "sí ella no entra en la universidad...", o "lo voy a replicar eso de alguna forma", y yo también quiero entrar en la universidad. Depende de la persona, pero normalmente sí que te lo ponen el "mmm... bueno", si tu sacas mala nota en un examen el "bueno, no pasa nada, para la próxima... Tú eres nueva". No tiene que ser una excusa que tú eres nueva, porque si tu no das el 100% de tí, nada va a salir. [...] Yo me acuerdo una vez que una compañera hizo un comentario sobre un examen que yo había sacado un 9, y me dijo en mi cara "¿pero me puedes dejar ver tu examen?, porque yo no creo que tú hayas sacado un 9".</p>	<p>[32] La gente siempre te pone el "¿pero tú estás segura de que tú puedes?" o "tú eres de otro país, tú estás haciendo bachillerato, entonces gradúate". Hay algo ahí. Te ponen en duda que tú eres una persona común, con un cerebro normal. Si yo quiero estudiar no depende de tí, depende de mí. También la mayoría de personas que vienen aquí, si no vienen de pequeños, o vienen grandes y no tienen a sus padres ahí al 100, es como "bueno yo llegué aquí, voy a estudiar hasta el punto que pueda, y después me voy a hacer dinero y me voy a ir para mi país". Normalmente la gente piensa "voy a hacer dinero y me voy", porque no estás en tu país, y es lo que tú más quieres, tú estás "yo me quiero ir en algún momento, ya no quiero vivir aquí", porque no siempre la gente tiene a toda su familia aquí. Tiene mucha cosa atrás eso... Tiene que depender también de tí, no solo del pensamiento de "me voy a hacer dinero" o "quiero estudiar". Y también de los recursos que tengan esas personas, tomando en cuenta que la mayoría de inmigrantes no tienen tanto acceso a poder estudiar en la universidad. [...] Si voy a estudiar tengo que depender de alguien y si mis papás no están trabajando muy fuerte, al final la gente no se lo plantea. [...] la beca te la dan a final de año, y tú tienes que hacer unos pagos, y mucha gente deja de estudiar por eso... Lo económico predomina en todo al fin.</p>	<p>[14] Cuando tu llegas y tu hablas normal, porque tú vienes de otro país... Lo típico de "me hace gracia tu acento" y yo les estoy hablando normal, no lo entiendo. O también el color de piel, yo soy latina y soy negra, tengo un plus. "¿Y tú te quemas en verano?" o "¿De dónde es tu familia?" o "¿Tú vienes de África?". Por ahí te vienen prejuicios porque hay mucha gente negra en todos los países. También escolarmente. La gente me puso mucho en duda si yo iba a terminar la ESO, y bachillerato también. Como yo soy latina, y eso no se ve mucho por aquí... Pero al fin y al cabo es algo de la edad. Ya supongo que cuando tú estás más grande tu ya no piensas así.</p>

<p>[10] Sí que es verdad que si no tienen un expediente de otro instituto donde se vea la nota sí que es verdad que los suelen poner en la clase D.</p> <p>[14] Depende de la persona. Hay personas que sí que tienen esos prejuicios. Por ejemplo, hay gente que dice: "eres musulmán pues ya eres yihadista" o "eres sudamericano pues ya eres Latin King". Eso ya depende de la persona. Hay gente que siente curiosidad, en plan te preguntan por tu cultura, porque quieren saber más, y hay gente que te pregunta por lo malo, por cosas negativas.</p>	<p>[15] Nosotros en el R i O siempre ha habido tres días, que hacemos el Día de la Multiculturalidad. Ese día se habla sobre diferentes culturas, se hacen juegos... Es verdad que últimamente sí que se enseña mucha cultura a los alumnos... Sí que es verdad que cohesionan esa parte. En ese sentido sí que me ha gustado.</p>	<p>[9] Yo pienso que hay una parte de aleatorio y luego está la clase que tiene un número menor que dicen que es la clase que le cuesta más o que tiene más dificultades. Pero yo creo que esto también en lugar de ayudar a estos alumnos, los discrimina porque el resto de alumnos los ven como la clase de los "tontos". Yo creo que hacer esto tampoco hacen nada para que sus alumnos superen esas dificultades. Yo tengo la experiencia propia de una niña, que le doy clase, iba a esas clases y les daban clases como de primaria, en lugar de intentar solucionar problemas, les hacían clases básicas, dándole lo más simple para que fuesen aprobando. Eso yo creo que no los ayuda.</p>	
<p>[2] Nosotras al venir aquí no sabíamos nada de español, ni mi madre tampoco. Una señora que es como la hermana de mi padre le decía: "no les compres libros, si tu mujer no sabe español, tu trabajas todo el día, es tirar el dinero". Si mi madre no se hubiera sentado con nosotras y no hubiera hecho el mismo esfuerzo de enseñarnos a leer, escribir, a hacer todas las cosas que tienen que hacer los niños, yo seguramente no estaría ni en bachiller y tendría un nivel académico muy bajo. Entonces el papel de los padres es muy importante.</p>	<p>[9] En geografía este mismo año estábamos hablando de las tasas de natalidad y mortalidad de los países europeos, en África, en Asia. Claro, en Europa íbamos país por país: España, Luxemburgo, no se qué... Después metió todos los países de África en uno. En Asia te va a diferenciar China, Japón y da gracias. Entonces yo le dije que esa manera tan superficial de darlos a mí personalmente me ofende. [...]</p> <p>Me dijo que ya lo sabía pero que era el currículum y que había que seguirlo. No, tú no tienes por qué seguir ese currículum así, puedes impartir la clase de una forma más justa, y no un discurso tan básico y tan monocultural y occidental, como países desarrollados y no desarrollados. Creo que es muy antiguo para la época en que estamos</p>	<p>[8] Una clase suele estar apartada del resto. Creo que no sirve de nada. Ahí generalmente no van las personas a las que les cuesta si no las problemáticas. Luego en cada clase hay los que tienen buen nivel, nivel intermedio y nivel bajo, y esos de nivel bajo no van a esa clase. No sirve de nada porque solo les bajan el nivel y el ritmo. No creo que sea la solución. [...]</p> <p>Distingir así no sirve de nada, crea perjuicios y encima polariza a los alumnos.</p>	
<p>[6] Al fin y al cabo tú cuando vienes de otros países te juntas con personas de otros países, o gente de otros países pero que tiene mucho tiempo viviendo aquí, porque no es lo mismo... Pero había gente de clase que sí que me hacía la pelota en clase porque era nueva pero al final sí que salen sus cosas...</p> <p>[7] Puede ser, quizás... Cuando yo llegué pensaba de una forma muy cerrada, por de donde yo vengo... Además mi familia es muy católica. Pero con el tiempo la misma gente de clase, depende la persona... Además yo aprendí a manejarlo con mi mamá, porque como ella fue la que me trajo, es como "mira tu ves así de esta forma, por si acaso..."</p> <p>[11] Mi familia siempre ha estado al 10 so ... era como que yo siempre tenía que sacar las mejores notas, porque si no la que se venía... Me costó pero no, depende de la asignatura.</p>	<p>[20] Hay cosas que no están en clase de historia que sí deberían ser importantes, digo yo... Se supone que hablan de todo el mundo pero dan la historia nada más de Europa. Como que es lo único que hay en el mundo. En otros continentes se da historia de todos los países. En ética ni clase hacíamos.</p> <p>[21] Yo no te voy a venir a dar religión cuando hay una diversidad tan grande... Puede ser que sea una optativa que cada quién decida coger, pero lo veo innecesario. Aunque si nada más explican una religión no vale la pena, pero si explican más religiones sí porque tú aprendes cosas que tú no sabías, y así la gente no dice tantas tonterías ni pregunta cosas que no van en contexto.</p> <p>[24] Yo creo que la mayoría deja de estudiar porque dicen "eso no me va a servir", o la gente que no hace bachillerato dice "eso no me va a servir de nada"... Bueno eso ya depende de tu opinión y de lo que tú quieras ser en un futuro, pero tú te estás culturizando... Aunque con tal que sea todo muy de aquí, estás aprendiendo cosas, aunque te pongan la misma cosa cada año. Cualquier persona te pregunta en la calle y tú sí puedes responder... O sea, eso en realidad está mal, dejar de estudiar porque no te guste algo...</p>	<p>[25] Tú te identificas... [...] Un ejemplo, yo soy latina y tal, y casi todos mis amigos son latinos o de otros países, y cuando nosotros nos juntamos tú comprendes cosas que la gente de aquí no entiende, tu forma de educación siempre va a ser parecido: que si no te dejan salir, que si las chancletas, cosas así... Son tonterías.</p>	<p>[5] A nivel de Sant Boi yo creo que va muy bien. Yo tengo amigos que estan haciendo bachillerato en Marianao o en Camps Blancs, y allí es todo muy <i>chill</i> , muy tranquilo. Es como sí, tenemos exámenes, no pasa nada. Pero en el R i O es como "tenemos exámenes, nos vamos a morir todos". Pero supongo que todo depende del nivel que le de el estudiante...</p>

PROFESSORS

	Diferencias culturales	Profesorado y meritocracia
C A M P S B L A N C S	<p>[8.5] CB es la diversidad dentro de la diversidad. Yo me siento super afortunada de trabajar en un instituto donde aprendo cada día y cada hora de las personas con las que trabajo. Los profes son diversos, el personal PAS es diverso, las secretarías son diversas, los alumnos son diversos, de todo tipo. Como anécdota, este año he tenido la experiencia de trabajar con un alumno de género indefinido [...] Somos un centro muy creativo, y esta creatividad se traslada en las personas tan acogedoras que forman partes de las aulas. Es una pasada ver cómo un alumno se incorpora a mitad de curso, porque viene de Venezuela, porque ha tenido que salir con lo puesto por una situación horrible, y en dos semanas lo ves como un alumno más, y que si tu vinieras de fuera no sabes si lleva toda la vida con nosotros.</p> <p>[24] Han empezado ahora a lavarles la cara (a los currículums), pero si ahondas un poquito en el fondo han empezado a utilizar terminología competencial cuando aun no tenían informado al profesorado. Han lanzado el mundo de las competencias cuando aun no hay ni una persona que sepa evaluar por competencias. [...] Toda mi formación en psicología me la he pagado de mi bolsillo. [...] Las enfermedades evolucionan, por ejemplo. Todo han sido recortes y recortes, pero porque al final yo pienso que detrás de todo esto hay una intención social de querernos tontos y enfermos, en resumen. Entonces no inviertes en sanidad, no inviertes en educación, tienes la sociedad manejable, que vota lo que vota, y que no tiene ningún tipo de inquietud. Pero siempre sigue existiendo la resistencia, que yo estoy muy orgullosa de mis alumnos y cuando todo el mundo dice que los adolescentes no tienen aspiraciones yo digo que es mentira.</p>	<p>[18] Salvo que un médico nos diga que nos falta una parte del cerebro, todo el mundo puede. Otra cosa es que alguien, por sus creencias limitantes o por lo que sea tú no lo haces, pero no es porque no puedas si no porque no quieres. Porque yo he tenido alumnos que suspenden solo para no darles el gusto a sus padres de aprobar.</p> <p>[31] El propio profesor por pura supervivencia tiene que adecuarse a la diversidad del aula [...] Hoy en día si tu quieres que aprendan algo es preferible poco y bien que mucho y mal. Y esto de poco y mucho, ¿en función de qué? Si yo soy capaz de despertar el espíritu crítico a mis alumnos, aunque no recuerden jamás en su vida el complemento predicativo, yo me habré dado por satisfecha. Que lean y sepan lo que firmen.</p> <p>[23] Lo que te dice un profe te puede marcar toda la vida. Puedes pensar que no tienes comprensión lectora porque una de sociales te dijo que no sabías interpretar un texto. Hay que cuidar mucho al profesorado, y no hay ningún tipo de... Por ejemplo, yo que venía del mundo de la empresa, algo que hecho mucho de menos es, aunque suene muy mal, es echar a la gente que no es válida. Yo aun alucino con lo que sigue existiendo, con evidencias, con reclamaciones, con denuncias... No se puede hacer nada, hay un blindaje... Yo regalaría mi funcionariado y haría que todo el mundo trabaje en igualdad de condiciones. Evidentemente daría unas mejores condiciones que las que tiene el profesorado.</p> <p>[23] Yo creo que un error que acostumbramos a cometer es olvidar los buenos, y no ser equitativos. Yo creo que primero se tiene que cubrir todo el alumnado, y a partir de ahí, entre comillas, el tiempo restante pues evidentemente reforzar a las personas más necesitadas. [...] A mí hay familias que me han dicho "es que no se ni que voz tiene el tutor de mi hijo" y el pobre tutor hacieno muchísimas horas. [...] Porque esta es otra, tampoco tenemos una asignación de horas para hacer reuniones.</p> <p>[29] También es cierto que aquí entran los egos, tanto de los alumnos como de los profes. Tú como profe, que tienes tu corazoncito, tu ego, también necesitas tener público. Desgraciadamente hay compañeros que tienen cierta tendencia a acabar dándole clase a un grupo reducido porque sienten que hay <i>feed-back</i>, y no pueden entender que aunque el alumno esté dibujando te puede estar escuchando perfectamente. [...] En mi carrera estudiamos a Cervantes, pero los transtornos de personalidad, de bipolaridad, los problemas neurales por el consumo de drogas... para esto no está nadie preparado. De unos años hasta ahora pues estamos haciendo de enfermeros, de psicólogos, de acompañantes y de todo, de padres cuando no los hay, pero no porque hayan muerto...</p>
V I N Y E T S - M O L I V E L L	<p>[13] Actualmente no. Hace 6-7 años sí que había una diferencia. [...] Yo doy este año segundo de bachillerato y de los 22 que tengo tengo 6 de una etnia diferente.</p> <p>[36] Yo en la tutoría este año tengo una madre que era profesora en Perú y se ha venido con el hijo este año a vivir, y ella está trabajando en lo que puede, porque de profesora no puede trabajar*</p> <p>* En referencia a las convalidaciones de los profesores, y sobre por qué no hay tantos profesores de diferentes etnias.</p>	<p>[23] Dos profes de la junta directiva, yo y el secretario todos los años cogemos tutorías porque nos gusta, no tendrías que cogerla pero la cogemos. No tratas a todos los alumnos igual. De hecho a los alumnos que no tienen problemas tienes la impresión de que los tienes desasistidos, porque dedicas mucho tiempo al resto de alumnos. [...] No es justo, porque a la gente que puede tirar sola, tienes la idea de que la tienes desatendida. Las tutorías es donde más cuidado ponemos a la hora de hacer los horarios.</p>
BARRI CENTRE	*	*

Curriculum oculto	Fracaso escolar y etnicidad
<p>[16] Tenemos un programa de atención a la diversidad, y te cuento, porque esto es como si fuera el juego de las muñecas rusas... Tenemos montada toda una estrategia para conseguir sacar lo mejor de cada alumno. [...] Tenemos orientadores, tenemos la técnica de integración social, luego montamos grupos de refuerzo, que realmente ellos piensan que refuerzan castellano, catalán,... pero en realidad es más un acompañamiento emocional para que aprendan a convivir con el grupo, para que aprendan a conocer los fuertes que tienen. Hacemos mucho trabajo del alumno como persona. Porque después el alumno como alumno ya viene rodado, pero primero hay que ganarlo como persona. Después tenemos nuestra aula d'acollida, porque nuestros alumnos recién llegados de habla no hispana evidentemente han de tener un soporte durante unos años, lo exige además la ley. Nuestro centro también tiene SIEI, que antes era la USEE. [...] Además, esto es primicia, el año que viene nos han aprobado un IFE, para que tengan un programa de inserción laboral y de formación para los alumnos que estaban en SIEIs de Sant Boi, y van a tener ellos como su "mini-ciclo". Luego todo lo convertimos en oportunidades, hasta la sala de guardias. [...]</p> <p>[...] Es un tetrís.</p> <p>[20] El curriculum escolar está caducado. Me encantaría poder diseñar un curriculum diferente, no tener que estar enseñando siempre difuntos. Realmente la sociedad ha cambiado, y ahora no nos podemos quejar que en la ESO, con la entrada de las competencias, podemos más flexibles. Pero por ejemplo en bachillerato salen los pobres del trabajo por proyectos y por competencias y entran de nuevo en el siglo XIX, donde no han tenido hábitos de estudio, y donde piensan que no sirven; y no es que no sirvan, es que quien fracasa es el sistema educativo, que no ha trazado una buena transición entre etapas. [...] Así que sacaría muchos temas que repetimos constantemente. Desde mi materia por ejemplo hay cosas super divertidas y estamos explicando el nombre y el verbo todas las etapas de la ESO. Es aburridísimo.</p> <p>[23] En esta situación en la que estamos, yo pongo mi ordenador, yo pongo mi Wi-Fi. No tengo ningún tipo de ayuda por parte del instituto, porque el Departament no nos asigna ningún tipo de presupuesto. O por ejemplo la manipulación social, han ido diciendo que todos nuestros alumnos tenían ordenadores, es mentira. Van saliendo con unos discursos para los "miedos" de comunicación. Tenemos alumnos que llevan 45 días sin conectarse porque no tienen ordenador y sus padres han tenido que cortar el internet. Pues entonces no conviertas este trimestre en un trimestre evaluable. Y esto ha sido muy duro, así que estamos haciendo todos malabares.</p>	<p>[1] El fracaso escolar es un fracaso del sistema educativo. Los factores más decisivos son la falta de conexión entre el curriculum que nos toca impartir y la realidad de las aulas. Hay una diferencia abismal. El alumno es quien tiene menos responsabilidad, porque al fin y al cabo es un proceso de aprendizaje. El apoyo familiar también es importante, pero las horas lectivas son las que son, y los responsables del proceso de ensenyament somos nosotros.</p> <p>[13] Nosotros recogemos todos los pasos para las nuevas incorporaciones de alumnos y de profes, porque no es lo mismo el alumno que viene porque sus padres se acaban de separar, el alumno que ha cambiado de domicilio, el alumno que viene porque se iba a morir en su país de origen... Claro, hay tantas circunstancias. También tenemos alumnos que empezaron en el bachillerato científico en el R i O y se vienen con nosotros a hacer el artístico en segundo... Hay muchísimo tráfico de personas.</p> <p>[25] La anécdota más divertida fue cuando yo estuve, además de mis clases en el instituto, echaba una mano en un centro de estudios para personas japonesas y chinas y daba español a extranjeros. Claro, la parte de frases hechas, refranes... Los refranes estan basados en nuestra tradición y en nuestra cultura, para ellos tenían significados totalmente contrarios, y al final acabábamos dándonos unas risas. Pero no representaba ningún aprendizaje.</p>
<p>[22] Le preguntas a un ateo... Depende de cómo la hagas. Nosotros somos un centro en el que se hace de una determinada manera., y yo de esa manera la veo muy bien. No enseñan religión, no se forma. De hecho el profe que tenemos de religión lo mismo da conocimientos de religión católica que da de la hindú... Depende cómo lo hagas. Si estas horas se dedican realmente a formar religiosamente a alguien, yo creo que no se debería hacer. De hecho, en bachillerato yo no entiendo que haya una optativa de religión, porque eso está quitando horas, de hecho te cuesta muchísimo cuadrar curriculums de optativas en la rama sobre todo no científica, en la de letras, porque está la religión que la tienes que ofertar, y es obligada. Aunque tengas tres alumnos que hayan escogido religión, tú estás obligado a ofertar esa materia, y eso hace que se pierdan horas.</p>	<p>[1] El fracaso escolar es un problema de trabajo, de hábitos. Todo aquel alumno que tiene unos hábitos razonables de hábito en la actualidad es muy difícil que fracase... Esa no es la realidad, la realidad es que de carda promoción que te entran 90 alumnos de primero de la ESO llegan a tener el título el 65-70%. Es un problema de hábitos de trabajo, de control familiar.</p> <p>[3] Los alumnos que no tienen problemas, evidentemente con el control de los institutos sobra, porque son autónomos, pero aquel alumno que tiene problemas de aprendizaje, no tiene hábito, si la familia no está encima es un alumno perdido.</p> <p>[38 Hay un factor económico real. La mayoría de alumnado que tenemos extranjero es alumnado árabe/marroquí, que llega con unos recursos económicos mínimos. Sí que estan muy interesados en que sus hijos esten escolarizados, pero es lo último que piensan. Yo tengo familias que estan viviendo en una habitación, que no tienen agua caliente, no tienen comunicación de ningún tipo, que servicios sociales les tiene que estar constantemente ayudando... Lo último por lo que se van a preocupar es de que su hijo pueda... Incluso los propios chavales ven cómo lo estan pasando los padres y lo último en lo que piensan es en aprobar. Las familias que económicamente estan bien, da igual de dónde vengan, da igual que sean rumanos, rusos, rumanos... Son chavales iguales que el resto. La diferencia es el poder económico, no hay más.</p> <p>El sistema educativo tiene mucho que ver, porque a nivel oficial hay de todo. [...] Desde el día 14 de marzo, los chavales que no tenían ordenador Telefónica les iba a dar conexión, les iba a dar ordenadores, y eso salió publicado en todos los medios. Yo no conozco un alumno que todavía le hayan dado un solo ordenador**. La administración tiene mucho que ver; hay mucho legislado, hay mucho hecho, pero de ese mucho hecho a la realidad hay una diferencia muy grande. Se hace mucho por este alumnado que llega de fuera, pero se hace la mitad de lo que está legislado. También es cierto que las familias, ahora ya no tanto, pero tienen mucho que ver, no se preocupaban para nada. Sobre todo estos chavales árabes que llegaban como llegaban, muchas familias únicamenet tenían al alumno escolarizado porque recibían subvenciones por el hecho de estar escolarizado. Cuando yo a un alumno le abría un expediente disciplinario y le decía "te vas a casa dos semanas" la familia a los cinco minutos la etnias en el despacho, porque a ellos esto de expulsarlo les sonaba a una cosa definitiva. La familia también tiene que ver, ahora, buena parte de los problemas que puede haber son de la administración, lo tengo muy claro. Y yo también soy administración. pero bueno.</p>

Adaptación de códigos	Escuela etnocétrica
<p>[18] Antes de incorporar al alumnado recién llegado en un centro educativo tendrían que hacer un trabajo emocional, porque acaba de dejar atrás a toda su familia, a todas sus amistades... Lo primero que tiene que hacer es superar el duelo. [...] Primero uno tiene que encontrarse bien para poder empezar a trabajar. Primero simulamos clase pero en realidad lo que hacemos es un plan de acompañamiento para estos primeros meses, porque de entrada hay una negación a la nueva situación, hay una nostalgia, hay una pena... Y bueno, tanto en el extremo de "aquí no pasa nada, me integro super rápido" como en el extremo de "me aisló". Entonces tenemos que ir trabajando para conseguir equilibrarlo.</p> <p>[26] Tenemos unas familias que solo dan dinero. Si no tienes dinero también se reduce más la problemática, pero claro, dan dinero, exigen, pero no acompañan.</p>	<p>[18] De vez en cuando hacemos celebraciones puntuales y aprovechamos cualquier proyecto para dar visibilidad a la comida del país de nosequé persona de la clase, o del vestuario.</p> <p>[22] Nosotros ofertamos la asignatura de religión por ley. Tenemos una asignación de medio profesor de religión, por si alguna persona quiere hacer la opción, pero to personalmente estoy en contra de ofertar religión en un centro público. Creo que la educación tiene que ser apolítica, laica y por supuesto de dar las herramientas a los alumnos para que descubran si lo creen oportuno su vinculación con cualquier tipo de religión. Pero en un centro educativo jamás tendría que tener lugar una religión, eso no significa que no se respeten todas las religiones.</p> <p>[24] Si dependieran de mí los currículums lo haría desde la situación presente y en todo caso hacia atrás, si sacrificas algo que sea el pasado, no el presente.</p>
<p>[25] Puede ser. Hay alumnos que se integran muy rápido, los alumnos sudamericanos que te llegan no tienen ningún tipo de problema. Alumnos que te llegan del Este no suelen tener tampoco muchos problemas, los alumnos rusos... Sí que es cierto que hay determinadas materias que les cuesta más. Los alumnos árabes últimamente no vienen muchos y la mayoría que vienen ya han estado anteriormente escolarizados aquí, no tienen ningún problema. El mayor problema es en determinadas materias. Claro, un alumno que te llega de sudamérica el idioma lo domina enseguida, pero claro, hay determinadas materias que hay que tener cierta flexibilidad. Ellos llegan de un país donde la historia que conocen es diferente a la historia que le estás explicando aquí.</p> <p>[31] Habitualmente los prejuicios suelen ser al revés. [...] Aquí sí que influye mucho lo de las etnias. Grupos donde se acumulan tres, cuatro, cinco chavales de origen árabe, cuando una profesora entra en clase has de tener cuidado porque no la tratan igual que a un profesor. Ellos tienen bien claro que es una mujer, que el trato ha de ser distinto y que a la hora de obedecer la mujer no manda si no que mandan ellos. Esto es tal como te lo estoy contando, esto sí que pasa.</p> <p>[32] Yo te estoy hablando de habitualmente árabes, últimamente ya no. Los chavales inmigrantes que teníamos de hace 7 años para atrás, que realmente eran chavales que acababan de llegar, eran chavales que llegaban muy de uñas, y cualquier cosa que les pasaba ya tenían en la boca "eres racista". Yo soy el jefe de estudios, a mí esto me lo han dicho muchas veces, pero no porque los trates de una manera racista, si no que ante cualquier problema disciplinario, en el aula, en el patio... que ellos tenían siempre salía la historia de que "me estás tratando distinto que al resto". Yo creo que no, es más una percepción que tenían ellos que sea real.</p>	<p>[24] Es complicado. Meter pequeñas particularidades porque tengas un 1% de alumnos, por ejemplo, rumanos, lo veo muy complicado. Yo creo que es mucho más efectivo perder tiempo en integrar rápidamente a estos alumnos en la cultura que están viviendo que en otras cosas.</p>
<p style="text-align: center;">*</p>	<p style="text-align: center;">*</p>

Aula como elemento de segregación	Segregación urbana y entre escuelas
<p>[8.3] Nosotros en lugar de hacer optativas en primero de la ESO, decidimos hace muchos años que en lugar de tener tres grupos de la ESO tenemos cuatro, de manera que bajamos el ratio y de esta manera podemos atender mejor a la diversidad del aula, y trabajamos con un ratio de alrededor de veinte, y eso es una gran ventaja.</p> <p>[11] Desde hace muchos años intentamos minimizar al máximo el equipo docente que pasa por nivel. [...] En el CB, el A no es el mejor ni el D el peor. Todos son grupos heterogéneos. Lo que hacemos nosotros es que el equipo docente sea el mismo, así nos aseguramos que no hayan desniveles, pese a que nunca puedes hacer lo mismo en una clase que en otra.</p> <p>[18] Nosotros intentamos que sean los alumnos que si detectan cualquier tipo de maltrato por parte de un igual, o de un alumno a un profesor o de un profesor a un alumno, contamos con una red de alumnos que quieren tanto el insti que piensan que tenemos los caps d'estudis poderes. No es que tengamos poderes, si no que la gente del instituto no quiere que existan estas dinámicas y nos lo cuentan. [...] Intentamos que CB sea un lugar libre de ningun tipo de maltrato o discriminación.</p>	<p>[4] Sí que era consciente de los procesos de segregación urbana porque yo resido en la ciudad donde trabajo. De hecho, te contaré como anécdota que cuando yo apruebo las oposiciones, porque yo no había hecho clases nunca a nivel de substituta, cuando yo dije que había elegido CB por el valor añadido, que para mí ya era un reto personal, todo el mundo temía por mi monedero. Imagínate la mala fama que tenía el barrio, el instituto, que todo el mundo pensaba que venía a la guerra. [...] Es super enriquecedor, al final acabas conociendo todos los entresijos del barrio.</p> <p>[6] Algo que nosotros explicamos a aquellos profesores que vienen al instituto es la realidad del instituto. Nosotros no solo tenemos una brecha digital, si no también cultural y social, y por lo tanto, venir a trabajar a CB, que somos un centro de alta complejidad, es venir a trabajar con la diversidad.</p> <p>[13] Cuando yo me incorporo en el 2009, no tenía nada que ver la realidad de CB. Cuando yo me incorporo en mi primer tutoría de cuarto de ESO, que tiraban la mesa del profesor por la ventana, al final, poco a poco, se tenía que dar respuesta a las necesidades del entorno. Poco a poco también irnos despojando de, entre comillas, la mala fama o etiqueta que se había puesto al instituto. Poco a poco fuimos haciéndonos un lugar, fuimos empoderándonos todos y creciendo todos. Yo hoy en día si tuviera que elegir un instituto para mi hijo, no elegiría el mío porque estoy yo, y donde se es madre no se tiene que ser profe, pero sí que sería el instituto que yo matricularía a mi hijo.</p>
<p>[10] En principio nosotros tenemos, por ejemplo, de los cinco primeros que tenemos, hay cuatro primeros exactamente iguales, tú recibes los alumnos que te llegan de sexto, y en función de los informes que te vienen los vas repartiendo. Intentas que en cada clase se junten compañeros, que no se quede ningún alumno solo. Y después tenemos una línea de diversidad, que es este grupo especial que tenemos en cada nivel, que son alumnos en principio no problemáticos, no son alumnos que tengan problemas de disciplina, pero que tienen diferentes problemas, básicamente de aprendizaje; alumnos que llegan a primero con todas las competencias suspendidas. Esto es una línea de diversidad, que si el alumno cumple el contrato que nosotros le hacemos firmar, a el y a la familia, donde se compromete a unos mínimos de trabajo, comportamiento... para seguir en esta línea de diversidad. Estamos muy contentos, el 90% de alumnos que entran en esta línea son alumnos que llegan a cuarto y consiguen tener el mismo título que el resto, que en una clase normal son alumnos que seguramente no se lo podrían sacar [...] Son alumnos que llegan a cuarto, que promocionan la mayoría, incluso hemos tenido uno que ha llegado a la universidad. Parece muy poco, pero claro, es un grupo de diversidad.</p> <p>[26] Yo cuando llegué al instituto en el año 1999, habían grupos flexibles, que no son más que niveles. En las asignaturas instrumentales, catalán, castellano y matemáticas, se agrupaba a los alumnos por niveles. Fue un desastre. [...] Después de muchos años y de probar muchas cosas llegas a la convicción de que lo que funciona es hacer grupos normales.</p> <p>[34] Eso pasa. Pero una cosa es lo que los departamentos deciden que hace y otra cosa es lo que después acabo yo decidiendo, aunque no suelo retocar muchas cosas. Por ejemplo, la norma que damos a los departamentos cuando se forman grupos es que, en los grupos de diversidad sea el profesorado que ya está en el centro los que asuman esos grupos, que no sea, "como no me gusta este grupo, se lo dejo al profesorado que viene nuevo", pero esto pasa. Tú lo dices, pero el departamento, siempre que te pasan el reparto lo acaban asignando al profesorado que no está, porque son grupos que el profesorado no quiere hacer. Pero después lo retoco yo si esto pasa.</p>	<p>[6] Nosotros cuando recibimos a un profesor nuevo, lo ponemos al día de todo, no solamente de cómo funciona el instituto, de las clases que va a tener que hacer, del currículum que estás haciendo... Lo pones al día de la situación del entorno que va a tener. No es lo mismo esta dando clase en un instituto de la Bonanova que aquí, eso está muy claro. Yo soy consciente de que no en todos los sitios pasa.</p> <p>[7] Yo no creo que en Sant Boi haya segregación, es un pueblo donde el alumnado prácticamente es el mismo vayas al centro que vayas, salvo el alumnado de Camps Blancs, que digamos que es un pelín diferente.</p>
<p style="text-align: center;">*</p>	<p style="text-align: center;">*</p>

* L'entrevista de l'institut de Barri Centre, per problemes tècnics, va ésser recollida manualment; per tant, no es disposa de cites textuais. Tanmateix es disposa del resum de l'entrevista a l'annex 2.

** Els ítems de les columnes venen determinats pels apartats explicitats al marc teòric. Així mateix, en el cas dels alumnes, estan diferenciats per colors, i aquells amb més intensitat són els relatius a estudiants de diferents ètnies. S'han associat números a cada centre (1=Camps Blancs, 2=Vinyets Molí-Vell, 3=Barri Centre), així com números a cada alumne, que ja s'han fet servir en l'apartat d'anàlisi de resultats.